



# Riconoscere le competenze per formare la professione docente. Il caso TFA

## The identification of competences for the induction of teachers.

### The case of the Formative Active Apprenticeship (TFA)

---

Andrea Strano

Università Ca' Foscari, Venezia

andrea.strano.81@gmail.com

#### ABSTRACT

This paper presents the main outlines and results of an empirical research that has in its scope the initial training of secondary school teachers in Italy. Investigation was undertaken by observing the current system of teaching qualification, the TFA (one year of Tirocinio Formativo Attivo – Formative Active Apprenticeship). This research had two strategic training axes: (a) the recognition of the fundamental skills for the induction, starting from the promotion of the past cultural and professional experiences; (b) the activation of individual agency to qualify the teaching action as an action with a double value, personal and social.

Il saggio espone le linee principali e i risultati di una ricerca empirica che ha posto in focus la formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria in Italia, osservando l'attuale sistema di abilitazione all'insegnamento, il TFA (l'anno di Tirocinio Formativo Attivo). La ricerca si è costruita attorno a due assi formativi strategici: quello del riconoscimento delle competenze fondamentali per l'entrata in ruolo, a partire dalla valorizzazione dei vissuti culturali e professionali pregressi; quello dell'attivazione dell'agentività individuale per poter qualificare l'azione dell'insegnamento come un'azione dal duplice valore fondamentale, personale e sociale.

#### KEYWORDS

Teacher Training, TFA, Professional Development, skills.  
Formazione Docente, TFA, Sviluppo Professionale, Competenze.

## 1. Introduzione

La formazione dei docenti di scuola secondaria negli ultimi anni è andata configurandosi come uno dei temi centrali delle ricerche educative e formative internazionali per lo sviluppo di sistemi scolastici in grado di fronteggiare le istanze del mondo contemporaneo (Margiotta, 2006; 2010). Una delle indagini più importanti che esplora l'insegnamento secondario nei suoi molteplici aspetti è l'indagine TALIS (*Teaching And Learning International Survey*), promossa dall'OCSE (OECD, 2009). Essa si rivela particolarmente preziosa per quanto riguarda lo studio della dimensione dello sviluppo professionale docente (De Sanctis, 2010), at-

traverso cui riesce a segnalare con grande sensibilità gli elementi di difficoltà della prima fase del ciclo di vita professionale docente: la formazione iniziale.

La formazione iniziale<sup>1</sup> dei docenti di scuola secondaria è il centro di questo lavoro di ricerca. Essa rappresenta uno dei momenti più importanti per lo sviluppo di una professionalità docente di qualità: è in questo tempo che gli insegnanti acquisiscono le competenze fondamentali, è qui che possono spargere i semi per una professionalità capace e gratificante (Costa, 2011). Di questo è ben conscia l'Unione europea (Caena, 2010), che affronta la questione da anni e che tutt'oggi pone al centro della sua agenda, all'interno della Strategia *Europe 2020*, con il Programma *Education and Training 2020*<sup>2</sup> (ET 2020; 2009).

La risposta che l'Italia ha recentemente offerto per affrontare il tema decisivo della formazione iniziale docente di scuola secondaria è data dal sistema di abilitazione all'insegnamento del TFA (*Tirocinio Formativo Attivo*)<sup>3</sup>, che succede alla lunga esperienza delle SSIS<sup>4</sup>.

La ricerca che qui si presenta, dunque, ha preso in osservazione il caso di una classe del TFA realizzato presso l'Università Ca' Foscari di Venezia (A.A. 2012-2013), cercando di esplorarne la dimensione formativo-attiva, nella connessione tra esperienziale e costruzione professionale, nella consapevolezza del fatto che, come molti studi dimostrano (Margiotta, 2010; Dordit, 2011; Previtali 2011), la formazione iniziale dei docenti debba saper fare i conti con situazioni articolate ed eterogenee, spesso relative a persone che per lungo tempo hanno maturato capacità, abilità e conoscenze in anni di precariato, per cui risulta determinante mettere in atto strategie formative che tentino di recuperare e valorizzare le esperienze pregresse.

## 2. Il quadro metodologico della ricerca

La fase sperimentale della ricerca si è sviluppata in un arco di tempo durato oltre sei mesi (dall'agosto 2012 al febbraio 2013) e ha preso in esame un panel di indagine composto da 40 soggetti in abilitazione volontari (25 donne e 15 uomini; 17 aventi un'età inferiore ai trent'anni, 24 aventi più di un anno di esperienza di insegnamento), tutti appartenenti alla classe TFA di Ca' Foscari di "Area Umanistica", ovvero quella concernente le Classi di Abilitazione A037 (Filosofia e storia), A051 (Materie letterarie e latino nei licei e nell'istituto magistrale) e A061 (Storia dell'arte).

La fase sperimentale si è prodotta attraverso un processo di riconoscimento delle competenze (Ajello, 2002; Galliani, Zaggia, Serbati, 2011) relative all'insegnamento, basato su un modello di profilo professionale docente appositamente costruito. Tale modello<sup>5</sup> guarda alla professionalità docente nella sua interez-

- 1 Ciclo di vita professionale docente: *initial* (formazione iniziale); *induction* (introduzione alla professione); *continuing* (formazione continua).
- 2 *Education and Training 2020* è l'asse della strategia generale di *Europe 2020* per i settori dell'educazione e della formazione.
- 3 L'anno di *Tirocinio Formativo Attivo* è entrato a regime nell'Anno Accademico 2011-2012.
- 4 Le SSIS (*Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*) vennero istituite con il D.M. 26/05/1998.
- 5 Il modello prende le mosse da un lavoro di Costa (2012) per la Provincia Autonoma di Trento e da un lavoro realizzato nella Regione Emilia Romagna (Cerini, 2011).

za, ma pone in focus la dimensione dell'insegnamento, suddividendola in quattro aree di competenza: *progettazione*, *didattica*, *valutazione* e *professionalità* (quest'ultima area contempla gli altri aspetti qualificanti la professione: la ricerca; la capacità riflessiva sulla pratica; i principi di autonomia e responsabilità; l'essere parte di una comunità professionale e sociale). Per ognuna di queste aree sono state definite una serie di competenze ritenute cruciali (15 in tutto)<sup>6</sup>. Questa catalogazione, infine, è stata arricchita da un ulteriore passaggio di rilevanza significativa: a ogni competenza sono stati associati 5 referenziali di competenza<sup>7</sup>, che si sviluppano su livelli progressivi in termini di aumento del grado di autonomia e responsabilità<sup>8</sup>.

Per quanto riguarda il tipo di processo di riconoscimento delle competenze, invece, è stato sviluppato un duplice processo, composto da due momenti:

1° momento – Autovalutazione: attraverso la somministrazione di un questionario strutturato, i soggetti hanno visualizzato le competenze relative all'insegnamento proposte dal modello e si sono posizionati su uno dei cinque livelli di sviluppo della competenza, operando sull'auto-percezione della competenza.

2° momento – Riconoscimento con terzietà: attraverso un *workshop* (incontro individuale con il ricercatore), gli stessi soggetti hanno svolto un approfondimento con un preciso protocollo di intervista, giungendo nuovamente alla valutazione delle proprie competenze, ma questa volta tramite riconoscimento con terzietà<sup>9</sup> (assieme al ricercatore). In questo secondo momento, ha preso vita una fase riflessivo-relazionale che ha permesso uno sviluppo della ricerca in termini più qualitativi.

Questo duplice processo ha così offerto una serie di profili professionali docente "riconosciuti", che sono stati messi a confronto con un profilo professionale docente "ideale", proposto dalla visione esperta dell'*opinion leader*, Prof. Umberto Margiotta.

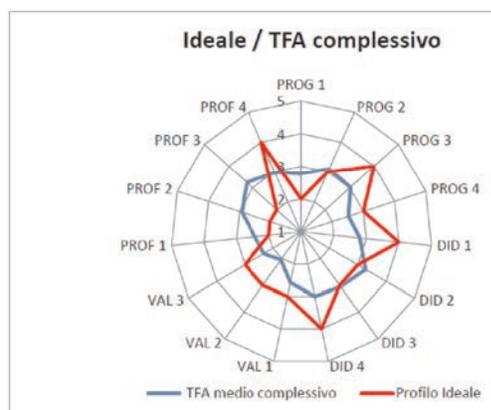
### 3. I risultati della ricerca

Grazie ai posizionamenti dei soggetti rispetto alle variabili proposte, sono state costruite diverse elaborazioni statistiche, che hanno portato alla luce una serie di evidenze.

Tramite i *radar chart* è stato realizzato un confronto tra i diversi profili professionali docente "riconosciuti" e quello "ideale". Qui si presenterà soltanto il profilo "riconosciuto" del gruppo "TFA complessivo", che è quello che può offrire una panoramica generale dello stato delle cose (Figura 1).

- 6 Il lavoro di definizione delle 15 competenze è stato realizzato grazie a un'analisi comparativa dei principali modelli di profilo professionale docente presenti sul piano internazionale.
- 7 I referenziali di competenza possiedono il valore di portare a emersione le evidenze di competenza, per le quali una competenza può effettivamente considerarsi manifestata.
- 8 Per il lavoro classificatorio relativo ai referenziali di competenza è stata adoperata la teorizzazione di Tessaro (2011) riguardante i livelli di sviluppo della competenza.

**Figura 1** - Sovrapposizione tra il profilo "ideale" e il profilo "TFA complessivo" (quest'ultimo è stato costruito sulle medie dei livelli di competenza di tutti i soggetti intervistati)



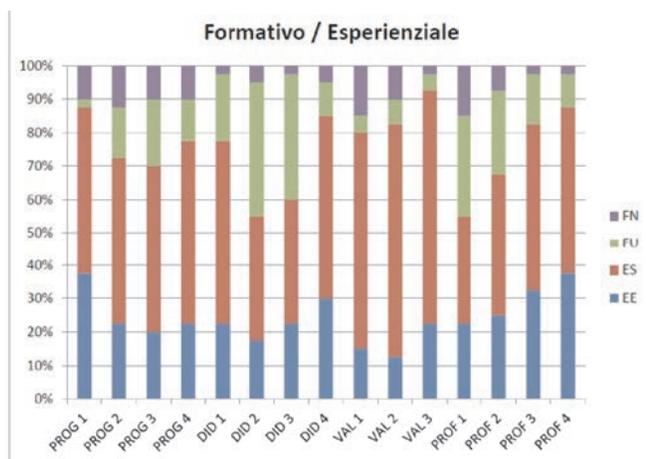
Le indicazioni più significative che emergono da questo studio riguardano una certa lontananza dei profili "riconosciuti" rispetto all'"ideale", soprattutto:

- per l'area della *progettazione*, nella competenza PROG3: "selezione e preparazione delle risorse culturali e didattiche necessarie a pensare e progettare una lezione";
- per l'area della *didattica*, per quanto riguarda la capacità di governare comportamenti di insegnamento che promuovano apprendimenti significativi negli allievi (DID1 e DID4);
- per l'area della *professionalità*, per quanto riguarda la capacità di farsi parte attiva di una comunità professionale, di un società e di un territorio (PROF4);
- per l'area della *valutazione*, infine, si registra una significativa distanza complessiva.

Un altro dato di interesse che è emerso guarda alla percezione dei soggetti in merito a come abbiano maturato le competenze (Figura 2), se maggiormente in situazioni formative (attraverso corsi universitari, "FU", oppure attraverso corsi non universitari, "FN") o se maggiormente in situazioni esperienziali (attraverso esperienze in contesti scolastici, "ES", oppure attraverso esperienze in contesti extra-scolastici, "EE"). Come dimostra la prevalenza del colore rosso ("ES"), le esperienze nelle scuole sono risultate essere percepite come le occasioni più strutturanti.

- Nel riconoscimento con terzietà vengono coinvolte tre dimensioni: *soggettiva* (attitudini, qualità e tratti di personalità), *oggettiva* (che esprime il contenuto della competenza attraverso un comportamento osservabile da terzi), *contestuale* (che attiene all'ambito di realtà nella quale si esprime la competenza).

Figura 2



Questo dato induce a pensare che il sistema del TFA – con i suoi sei mesi di tirocinio attivo in scuola – possa collocarsi coerentemente in una prospettiva formativa che valorizzi il potenziale professionalizzante delle esperienze scolastiche, ponendosi nel solco virtuoso già tracciato dalle SSIS, a condizione che esso:

- agisca su delle basi psico-pedagogiche acquisite;
- si faccia struttura connettiva e dialettica tra l'Università e le scuole;
- sia sostenuto da tutor adeguatamente preparati;
- sia progettato come forma di traduzione degli apprendimenti in contesti reali.

Un terzo dato molto interessante è stato ottenuto dal confronto tra i due momenti del processo di riconoscimento delle competenze (autovalutazione, "Ric1" / riconoscimento con terzietà, "Ric2"), concretizzatosi in una serie di istogrammi, ognuno rappresentante l'andamento di un singolo soggetto. Di seguito, a titolo esemplificativo, riportiamo solo due casi (Figure 3 e 4).

Figura 3

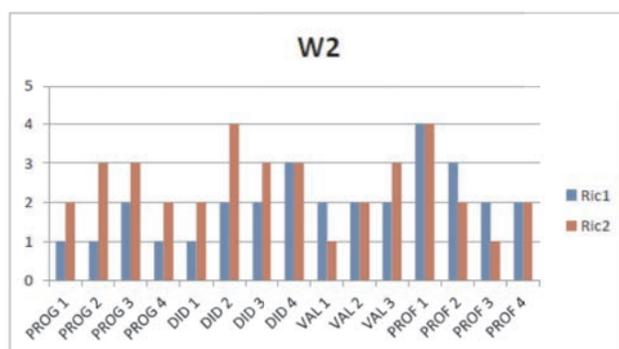
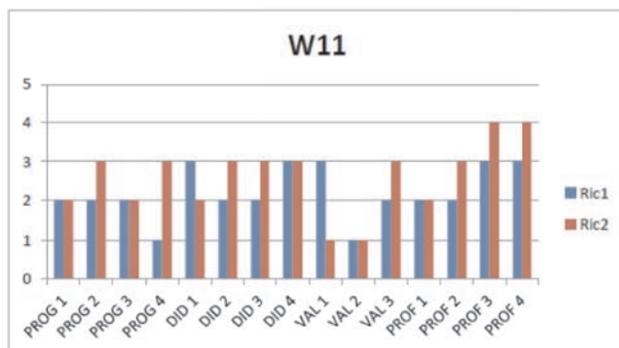


Figura 4



Questo confronto ha registrato una netta tendenza all'aumento della valutazione nel secondo momento; tendenza che trova spiegazione proprio nella fase riflessivo-relazionale messa in atto attraverso il *workshop*, la quale ha prodotto nei soggetti un prezioso processo di presa di consapevolezza di sé e delle proprie competenze. Ciò ha permesso di dare evidenza a quello che Mezirow (2003) definirebbe il delta di riflessività trasformativa della persona.

Infine, sempre grazie al percorso di approfondimento individuale del *workshop*, facendo leva sulla forza esplicativa della narrazione (Mortari, 2010), sono state indagate anche le diverse concezioni di professionalità docente possedute dai soggetti, con un ragionamento sulla professione per temi cruciali (tra cui: la responsabilità dell'insegnante e il suo rapporto con gli allievi; la passione per la professione e i suoi ostacoli; il rapporto con i genitori e il territorio; la considerazione sociale dell'insegnante).

Soltanto per offrire alcune "parole vive" dei soggetti intervistati, riportiamo testualmente due testimonianze significative.

Sulla difficoltà del ruolo oggi: «L'insegnante viene visto come un erogatore di voti. I voti sono sempre più intesi come premi, i compiti come castighi... La società ne approfitta e delega all'insegnante più responsabilità di quanta gli compete. Ad ogni modo, l'insegnante deve saper far fronte a quest'ansia sociale».

Sulla visione della professione docente come "impegno per la vita": «Il docente ideale si appassiona alla maturazione globale del suo allievo, ai suoi talenti. È capace di educare a una libertà feconda e responsabile. Sa appassionare alla sua materia, trasmettendone la bellezza [...]. Il docente ideale si mette in gioco con tutto se stesso.»

#### 4. Conclusioni

Le conclusioni cui è giunto lo studio hanno consentito di delineare un quadro complessivo sulla formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria in Italia che esprime la necessità di porre nuova attenzione a questa fase professionale cruciale. In particolare, qui si segnalano tre nuclei di riflessioni conclusive, costituite da sinoli tematici (Figura 5), che intersecandosi offrono il panorama delle difficoltà, ma anche delle opportunità da poter cogliere per procedere verso una nuova formazione iniziale docente.

Figura 5



*Sinolo "Competenze / Sviluppo professionale".* I soggetti in TFA intervistati mostrano diverse carenze rispetto alle competenze proposte dal modello.

Carenze soprattutto nell'area della *valutazione*, che sembra essere la dimensione in assoluto meno conosciuta e considerata. L'importanza di quest'area di competenza, invece, può essere espressa dal seguente balzo concettuale: non "valutazione" in quanto "emissione di giudizio", ma "valutazione" come "attribuzione di valore". Così concepita, la valutazione rivela il suo potenziale formativo, portando tutti gli attori all'interno del processo formativo e divenendo chiave di volta per regolare e migliorare sia l'apprendimento che l'insegnamento.

Altre carenze si manifestano nell'area della *didattica* (competenze DID1 e DID4), e ciò fa riflettere sul fatto che un docente di qualità debba dimostrare di saper stare nella sua materia con piena padronanza di contenuti e rivelando capacità nella gestione di repertori specialistici di strategie didattiche, da attivare di volta in volta in coerenza con l'impianto formativo, organizzativo e curricolare di riferimento.

Le carenze nell'area della *progettazione*, infine, hanno un riflesso significativo soprattutto nel campo dei nuovi linguaggi multimediali e delle nuove tecnologie informatiche (ICT<sup>10</sup>): i nuovi docenti sono chiamati sempre più a farsi esperti di strategie di comunicazione educativa e di mediazione didattica attraverso le tecnologie (Galliani, 2006).

*Sinolo "Professionalità / Riconoscimento sociale".* Un primo spunto di riflessione per questo binomio concettuale viene offerto dalla debolezza nella competenza PROF4, che pone rilevanti interrogativi sulla capacità relazionale del docente con tutto ciò che sta al di fuori dell'aula.

Un secondo importante elemento di riflessione giunge dall'analisi dei vincoli e degli ostacoli alla professione docente, che individua nella mancanza di incentivi economici e di premialità il freno più forte allo sviluppo della professionalità.

10 ICT – Information and Communication Technologies.

Ma la difficoltà di relazione con il contesto sociale e il basso riconoscimento economico sono soltanto due spie di una questione ben più vasta, che fa riferimento allo scarso riconoscimento sociale per la figura dell'insegnante, a monte del quale si colloca l'assenza di un codice deontologico della professione nel nostro Paese. Occorre affrontare al più presto questa cruciale questione, realizzando una codifica dell'attività di insegnamento in termini di standard professionali, che ne offra struttura solida e ne rappresenti elemento di garanzia per l'intera comunità (Xodo, 2003). Il valore fondamentale della dimensione sociale nello svolgimento di qualunque professione è esplicitato da Dewey (1992), che sottolinea come l'azione professionale è tale quando incontra un riscontro sociale.

*Sinolo "Riflessività / Attivazione".* Dell'importanza dell'approccio riflessivo alla professione docente (Striano, 2001) come prezioso strumento di trasformazione formativa si è già detto. Per poter dar vita a uno sviluppo professionale autentico e continuo, infatti, occorre amplificare la capacità riflessiva sulla pratica e sul proprio modo di stare nella professione. Tuttavia, questa dimensione è apparsa in troppi casi sottovalutata.

Di contro, si è rivelata pressoché totalmente condivisa l'idea che il motore primo per praticare la professione docente – soprattutto per poter far fronte alle sue numerose difficoltà – sia la passione per questo mestiere, congiunta alla motivazione a praticarla con dedizione ed etica. Passione per la professione, motivazione per prodigarsi nella sua costruzione e soddisfazione derivante dall'appagamento dei propri sforzi: questi i tre vertici del virtuoso triangolo che conduce pazientemente a una professionalità docente di qualità.

Tuttavia, ciò che unisce questi due aspetti – riflessività e passione –, portandoli a sintesi in una nuova ottica di sviluppo professionale docente, è il concetto di attivazione. Tale concetto prende le mosse dall'idea che ciascuno possa effettivamente attivarsi per individuare, scegliere e raggiungere gli obiettivi migliori per sé, tramutando le risorse a disposizione in possibilità concrete di scelta, come ha messo in luce l'opera di Sen (1999; 2004). In questa prospettiva, la competenza del lavoratore perde la sola valenza performativa e diventa "competenza ad agire" (*agency*), in base al valore della libertà, per la propria felicità.

In conclusione, ripensare la professione docente significa anzitutto collocarsi nel ripensamento della sua formazione iniziale, accettando una sfida che certamente viene da lontano, dalla riformulazione delle politiche formative europee, ma che riguarda strutturalmente le scelte e le impostazioni educative del nostro Paese.

L'Italia ha oggi la possibilità di fermarsi a riflettere su quante e quali risorse volere e potere mettere in campo per una professionalità tanto complessa e tanto importante per la crescita della sua società. E, a nostro avviso, tale riflessione dovrebbe porre al centro due assi formativi strategici: a) quello del riconoscimento delle competenze fondamentali per l'entrata in ruolo, a partire dalla valorizzazione dei vissuti culturali e professionali pregressi, in quanto ogni azione realmente competente è anzitutto un'azione culturale ed esperienziale; b) quello dell'attivazione dell'agentività individuale per poter qualificare l'azione dell'insegnamento come un'azione autentica dal duplice fondamentale valore, personale e sociale.

## Riferimenti

- Ajello A. M. (2002). *La competenza*. Bologna: il Mulino.
- Caena, F. (2010). *Prospettive europee sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari. Uno studio comparativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cerini, G. (a cura di) (2011). *La strategia del portfolio docente*. Napoli: Tecnodid Editrice.
- Consiglio dell'Unione Europea (2009). Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009. *Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (ET 2020) (2009/C119/02). Retrieved June, 2013, from: <<http://eur-lex.europa.eu/Notice.do?mode=dbl&lang=en&ihtmlang=en&lng1=en,it&lng2=bg,cs,da,de,el,en,es,et,fi,fr,hu,it,lt,lv,mt,nl,pl,pt,ro,sk,sl,sv,&val=495695:cs>>.
- Costa, M. (2011). Criticità e opportunità di sviluppo professionale del docente nei primi anni di carriera in Italia. *Formazione&Insegnamento*, X, 3.
- Costa, M. (2012). *Un modello di scheda/portfolio funzionale alla valutazione e allo sviluppo/qualificazione professionale del docente*. P.A.T.
- De Sanctis, G. (2010). *TALIS. I docenti italiani tra bisogni di crescita professionale e resistenze*. Milano: Fondazione G. Agnelli.
- Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dordit, L. (2011). *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*. P.A.T.
- Galliani, L. (2006). Metodologie integrate (in aula, in rete, sul campo) per la formazione continua degli insegnanti. *Generazioni*, III, 5.
- Galliani, L., Zaggia, C., Serbati, A. (a cura di) (2011). *Adulti all'Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (a cura di) (2006). *Professione docente*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (a cura di) (2010). *Abilitare la professione docente. Esiti occupazionali e differenziale professionale degli specializzati SSIS Veneto*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*, Paris.
- Previtali, D. (2011). *I profili professionali degli insegnanti e dei dirigenti*. P.A.T.
- Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. K. (2004). *Etica ed economia Disponibilità immediata*. Roma-Bari: Laterza.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Tessaro, F. (2011). *Il formarsi della competenza. Riflessioni per un modello di sviluppo della padronanza*, in Quaderni di Orientamento, Vol. XX,38.
- Xodo, C. (2003). Perché un codice deontologico per l'insegnante? *La scuola e l'uomo*, 5-6.

