

Anno XVI, Numero 48
aprile 2026

LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI DELLA SCUOLA SECONDARIA TRA PARADIGMI TEORICI, SFIDE ORGANIZZATIVE E MODELLI INTERNAZIONALI

SECONDARY SCHOOLS INITIAL TEACHER EDUCATION: THEORETICAL FRAMEWORKS, ORGANIZATIONAL CHALLENGES, AND INTERNATIONAL MODELS

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica
e dell'Apprendimento



Anno XVI, Numero 48 – aprile 2026

**LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI
DELLA SCUOLA SECONDARIA
TRA PARADIGMI TEORICI, SFIDE ORGANIZZATIVE
E MODELLI INTERNAZIONALI**

***SECONDARY SCHOOLS INITIAL TEACHER EDUCATION:
THEORETICAL FRAMEWORKS, ORGANIZATIONAL
CHALLENGES, AND INTERNATIONAL MODELS***

Editor: Francesco Magni

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Pubblicazione periodica - ISSN: 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore Emerito (Fondatore)**Giuseppe Bertagna****Direttore****Andrea Potestio** – Università di Bergamo**Comitato Editoriale****Cristiano Casalini** – Boston College**Anna Maria Falzoni** – Università di Bergamo**Sabine Kahn** – Libera Università di Bruxelles**Didier Moreau** – Université Paris 8**Luca Oliva** – University of Houston**Adolfo Scotto di Luzio** – Università di Bergamo**Consiglio scientifico**

Anna **Ascenzi** (Università di Macerata); Gabriella **Baska** (Elte University di Budapest – Ungheria); Ashley **Berner** (Johns Hopkins University – USA); Serenella **Besio** (Università di Bergamo); Vanna **Boffo** (Università di Firenze); Luca **Brandolini** (Università di Bergamo); Elsa Maria **Bruni** (Università di Chieti-Pesaro); Livia **Cadei** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Carla **Callegari** (Università di Padova); Mauro **Carbone** (Università Jean Moulin Lyon 3 – Francia); Clizia **Carminati** (Università di Bergamo); Zaira **Cattaneo** (Università di Bergamo); Luisa **Chierichetti** (Università di Bergamo); Giorgio **Chiosso** (Università di Torino); Alessandro **Colombo** (Università di Bergamo); Simona Lorena **Comi** (Università di Milano-Bicocca); Massimiliano **Costa** (Università di Venezia); Lucio **Cottini** (Università di Urbino); Giuseppina **D'Addelfio** (Università di Palermo); Fabrizio **D'Aniello** (Università di Macerata); Daniela **Dato** (Università di Foggia); Loretta **Fabbri** (Università di Siena); Rossella **Fabbrichesi** (Università statale di Milano); Silvano **Facioni** (Università della Calabria); Monica **Fedeli** (Università di Padova); Maurizio **Ferraris** (Università di Torino); Massimiliano **Fiorucci** (Università di Roma Tre); Marta **Kowalczyk-Walędziak** (University of Białystok – Polonia); Frederique **Lebert-Sereni** (Université de Pau – Francia); Francesca **Locatelli** (Università di Bergamo); Vera **Lomazzi** (Università di Bergamo); Pierluigi **Malavasi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Francesco Emmanuele **Magni** (Università di Bergamo); Victoria **Marsick** (Columbia University – USA); Alessandra **Mazzini** (Università di Bergamo); Claudio **Melacarne** (Università di Siena); Lorena **Milani** (Università di Torino); Maria Cristina **Morandini** (Università di Torino); Vittorio **Morfino** (Università Milano-Bicocca); Sara **Nosari** (Università di Torino); Riccardo **Pagano** (Università di Bari); Cristina **Palmieri** (Università Milano-Bicocca); Roberto **Parente** (Università di Salerno); Loredana **Perla** (Università di Bari); Simonetta **Polenghi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maria Grazia **Riva** (Università di Milano-Bicocca); Roberto **Sani** (Università di Macerata); Domenico Fabio **Savo** (Università di Bergamo); Evelina **Scaglia** (Università di Bergamo); Adriana **Schiedi** (Università di Bari); Caterina **Sindoni** (Università di Messina); Domenico **Simeone** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Giancarla **Sola** (Università di Genova); Massimiliano **Stramaglia** (Università di Macerata); Elena **Theodoropoulou** (Università dell'Egeo – Grecia); Tommaso **Tuppini** (Università di Verona).

Comitato di redazione:

Paolo Bertuletti (coordinatore), Rosaria Capobianco, Virginia Capriotti, Emilio Conte, Francesca Giazzi, Ester Guerini, Paolo Lazzaroni, Alice Locatelli, Anna Sala.

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati sette.

INDICE

Contributi

- Introduzione. La formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria:
paradigmi teorici, ricerche empiriche e studi di caso
in un cantiere sempre “aperto”
*Introduction. Initial Teacher Education for Secondary School Teachers:
Theoretical Paradigms, Empirical Research, and Case Studies
in an Ongoing Work in Progress*
(F. Magni) 1
- La scuola espropriata. Pedagogia generale e formazione iniziale
degli insegnanti
The Expropriated School. General Pedagogy and Initial Teacher Education
(F. Togni, D. Recupido) 5
- Costruire, certificare e valutare l’identità professionale del docente
in formazione: una revisione sistematica della letteratura
*Building, Certifying and Evaluating Pre-service Teachers’ Professional
Identity: a Systematic Literature Review*
(G. Zavatta, A. Lazzari) 24
- Oltre la ‘cesura interna’ del primo ciclo di istruzione: la formazione dei futuri
professori in una prospettiva di equità
*Beyond the ‘Internal Split’ of the First Cycle of Education in Italy:
Secondary Teacher Education from an Equity Perspective*
(V. Ferrero) 57
- La formazione iniziale degli insegnanti e l’esperienza del CE.F.I.:
una prima indagine tra buone pratiche, sfide e criticità
*Initial Teacher Education and the CE.F.I. Experience:
an Exploratory Study of Good Practices, Challenges, and Critical Issues*
(C. Crippa, F. Magni) 85

- Standard professionali e profilo in uscita del docente abilitato:
un'indagine sullo sviluppo delle competenze professionali dei futuri
e delle future docenti
*Professional Standards and Profile of Qualified Teachers: a Survey
on the Development of Professional Competencies of Future Teachers*
(G. Del Gobbo, D. Frison, G. Pasquali, M. Pacifici) 117
- Il tirocinio indiretto come dispositivo pedagogico nella formazione iniziale
degli insegnanti: un caso di studio sui percorsi PF30 e PF60
*Indirect Internship as a Pedagogical Device in Initial Teacher Education:
a Case Study of PF30 and PF60 Programmes*
(E. Tombolini, L. Fedeli) 129
- Quando la valutazione orienta: indagine esplorativa tra i corsisti dei percorsi
abilitanti 30, 36 e 60 CFU
*When Assessment Guides: an Exploratory Study Among Trainees
in the 30, 36 and 60 CFU Teacher Qualification Pathways*
(R. Mancini) 147
- La frattura tra teoria e pratica nella costruzione della professionalità docente:
le percezioni dei docenti sui nuovi percorsi abilitanti
*The Theory-Practice Gap in the Construction of Teacher Professionalism:
Teachers' Perceptions of the New Qualification Pathways*
(M. Flammia, A. Perego, F. Martori) 166
- La formazione dei docenti tra progetto ed esperienza
Teacher Training Between Planning and Experience
(R. Sebastiani, S. Pellegrini, C. Gentilozzi, F. Gomez Paloma) 191
- Educazione digitale inclusiva nella pratica: barriere, esigenze formative
e tecnologie adattive per supportare gli studenti con disabilità
*Inclusive Digital Education in Practice: Barriers, Training Needs
and Adaptive Technologies for Supporting Students with Disabilities*
(S. Pellegrini, A. Cuccaro) 213

- Rendere visibile il pensiero nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria. L'intelligenza artificiale come ambiente di mediazione pedagogica per la metacognizione, le emozioni e le competenze trasversali
Making Thinking Visible in Initial Secondary Teacher Education. AI as a Pedagogical Mediation Environment for Metacognition, Emotion, and Transversal Competences
(C. Brandao De Souza) 239
- La pratica riflessiva *dell'epimeleia heautou*: il laboratorio narrativo nella formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria
Self-Care as Reflective Practice: Narrative Workshops in Initial Teacher Education for Secondary Schools
(G. Martini) 256
- Il laboratorio nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria
The Laboratory Approach in Initial Secondary School Teacher Training
(G. Arduini) 274
- Genealogia, paradossi e potenzialità del tutor dei tirocinanti nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria
Genealogy, Paradoxes, and Potential of Trainee Tutors in Initial Secondary School Teacher Training
(M. Verbicaro, P. Oliva) 286
- Merito e talenti nella formazione iniziale dei docenti. Il ruolo strategico del tirocinio
Merit and Talents in Initial Teacher Education. The Strategic Role of the Practicum
(V. Capriotti) 316
- Il teatro come dispositivo pedagogico performativo nella formazione dei docenti: un'indagine sui Master universitari in Teatro, Pedagogia e Didattica e in Arti Performative
Theatre as a Performative Pedagogical Device in Teacher Education: An Investigation into University Master's Programs in Theatre, Pedagogy and Didactics and Performing Arts
(N. Carlomagno, V. Vadalà, A. Ricciardi) 331

Pratiche embodied e formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria:
potenzialità e prospettive di sviluppo

*Embodied Practices and Initial Teacher Education in Secondary Schools:
Potentials and Development Perspectives*

(P. Creati, P. Pela, C. Maulini, F. Gomez Paloma)

356

Formare all'accessibilità degli ambienti ludici digitali.

Una competenza emergente per i docenti della scuola secondaria

*Training Teachers for Accessibility in Digital Game-Based Learning
Environments. An Emerging Competence in Secondary Education*

(N. Di Leo)

368

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*

(F. Baccassino)

382

La formazione iniziale dei docenti. Spunti e riflessioni pedagogiche

Initial Teacher Education. Pedagogical Insights and Reflections

(A. Potestio)

408

Recensioni

G. Coppola, *Far fiorire l'insegnamento. Dal burnout alla comunità educante*,
Pensa Multimedia, Lecce 2025

(A. Sala)

418

L. Palmisano, G.A. Toto, *Sistemi educativi e devianza*.

Prospettive di Etnopedagogia criminale, Edizioni Tlon, Roma 2025

(A. Rizzi)

420

A. Rega, *Il rischio della bellezza. Per una lettura di Bruce Marshall*,
D'Ettoris Editori, Crotone 2024

(P. Lazzaroni)

422

G. Chiosso, *Cattolici nella storia della scuola italiana*,
Marcianum Press, Venezia 2025

(E. Scaglia)

423

Introduzione. La formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria: paradigmi teorici, ricerche empiriche e studi di caso in un cantiere sempre “aperto”

Introduction. Initial Teacher Education for Secondary School Teachers: Theoretical Paradigms, Empirical Research, and Case Studies in an Ongoing Work in Progress

FRANCESCO MAGNI

La formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria è da sempre un tema centrale del dibattito pedagogico e istituzionale italiano. Un interesse che è ulteriormente aumentato in seguito all'entrata in vigore del nuovo sistema dei percorsi abilitanti previsti dalla Legge n. 79/2022 e dal DPCM 4 agosto 2023 all'interno del quadro disegnato dal PNRR¹.

Com'è noto, si tratta di un ambito che ha visto nel corso dei decenni notevoli tensioni, difficoltà nella concreta declinazione tra periodi emergenziali, transitori, e “ordinari”, nonché la perenne ricerca di un non facile equilibrio tra situazioni soggettive eterogenee accumulate e stratificatesi nel tempo, spesso in maniera disordinata.

Al netto della non solo doverosa ma opportuna discussione rispetto a potenzialità, limiti e correttivi dell'attuale scenario, quella della formazione iniziale degli insegnanti è una cartina tornasole che fa emergere questioni ben più profonde, relative innanzitutto a quale idea di scuola, dei processi di insegnamento/apprendimento e in generale di professionalità docente si voglia sostenere e promuovere. In gioco vi è, infatti, la preparazione “iniziale”, in una fase dunque che dovrebbe essere privilegiata – per tempo a disposizione e propensione alla formazione – per coloro i quali saranno chiamati ad accompagnare nei prossimi decenni le nuove generazioni nel loro percorso di crescita e maturazione formativa e culturale. Tutto questo diviene ancor più cruciale se si considera la particolare fase storica del nostro Paese, contrassegnata da un inverno demografico ad oggi apparentemente inarrestabile, da profonde mutazioni nei paradigmi culturali, sociali ed

¹ Per un approfondimento sia consentito rimandare a G. Bertagna, F. Magni (eds.), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Edizioni Studium, Roma 2022.

antropologici di riferimento, dalla repentina irruzione di innovazioni tecnologiche sempre più pervasive.

In questo scenario ogni riforma e ogni concreta attuazione del sistema di formazione iniziale degli insegnanti non concerne solo un'opera di "ingegneria didattica" alla difficile ricerca di una corretta miscela tra requisiti di accesso, piani didattici, tirocini e crediti formativi, ma incide in profondità sulla concezione e sul rapporto tra i differenti saperi disciplinari e la mediazione didattica, sul dialogo tra teoria e pratica, tra istituzioni scolastiche e accademiche, nonché nel delicato equilibrio tra qualità dei processi formativi, sostenibilità "socio-spazio-temporale", esigenze di sistema e riconoscimento sociale. In sintesi, emerge una costante tensione tra responsabilità formativa e funzione pubblica e sociale del sistema d'istruzione nel suo insieme, non sempre facilmente o immediatamente componibile.

L'ampiezza di orizzonte sopra sinteticamente richiamato, se da un lato restituisce solo in parte la complessità del tema oggetto del presente fascicolo della rivista, dall'altro fornisce una chiara evidenza della sua centralità all'interno del sistema formativo nazionale (ma anche internazionale²). A maggior ragione se, come in questo caso, la normativa di riferimento ha visto la luce dopo decenni di vuoti normativi, misure transitorie, non di rado contrassegnate da logiche emergenziali e da dispositivi non sempre ancorati a una forte idea di professionalità docente. Prospettiva che emerge in questo caso almeno con riferimento all'allegato A del DPCM del 2023 dove si fornisce una chiara bussola di riferimento, in particolare nella parte in cui si afferma che «il docente abilitato all'insegnamento deve dimostrare padronanza in relazione ai nuclei basilari dei saperi disciplinari, delle epistemologie e delle metodologie contemporanee, di quelle utilizzate anche nel passato e delle principali connessioni interdisciplinari esistenti tra le discipline a cui si riferisce la classe di concorso o alle altre discipline». La posta in gioco è dunque quella di contribuire, con la formazione iniziale – alla quale dovrà sempre più seguire anche quella continua in servizio –, all'emergere e alla crescita di professionisti pedagogicamente consapevoli, che siano in grado di far fronte alle

² In questa sede, per un mosaico del dibattito a livello globale, sia permesso richiamare il convegno internazionale promosso dal CQIIA (Centro per la Qualità dell'Insegnamento dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento) e dall'ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*) ospitato presso l'Università degli Studi di Bergamo dal 29 maggio al 1° giugno 2024. Gli atti del convegno sono consultabili in modalità open access: F. Magni, N. Bianquin (eds.), *Teacher education research in Europe: trends, challenges, practices and perspectives*, ATEE Spring Conference 2024, Book of proceedings, Bergamo, Università degli studi di Bergamo, 2025 [doi: 10.62336/unibg.978-88-97253-27-3].

sfide del nostro tempo nella complessità dei contesti scolastici contemporanei, con rinnovata intenzionalità educativa, trasformando così l'esperienza di scuola di tutti in occasione di apprendimento e crescita personale per ciascuno.

I contributi raccolti in questo fascicolo si collocano nel bel mezzo di alcune tra queste molteplici tensioni, in una collocazione temporale – la primavera del 2026 – che vede lo svolgimento del III ciclo dei percorsi formativi, ancora una volta in un lasso di tempo particolarmente ristretto e “serrato”.

È su questo sfondo che emergono alcuni temi “fondanti” lungo i quali si sviluppa il dialogo tra i differenti contributi contenuti in questo numero della rivista: dal profilo professionale del docente abilitato, alla qualità dei modelli pedagogici, didattici e organizzativi universitari; dal ruolo strategico del tirocinio a quello delle tecnologie digitali fino alle pratiche narrative, artistiche e laboratoriali.

Il fascicolo che qui presentiamo, lungi dal fornire una ricetta uniforme – “*one size fits all*” –, fornisce un quadro variegato, che riflette il carattere di “cantiere aperto” della formazione iniziale degli insegnanti, come uno spazio dove si confrontano – talvolta trovando equilibrio, talvolta in modo ancora dissonante – istanze divergenti che non sempre trovano una composizione armonica.

In una prima serie di contributi viene rilanciata una riflessione sul significato pedagogico della scuola e della formazione degli insegnanti di carattere generale e sui paradigmi di fondo (Togni e Recupido), su alcuni aspetti particolari come il riconoscimento del merito e la valorizzazione dei talenti personali (Capriotti), sotto la lente dell'equità (Ferrero) o rispetto all'identità professionale del docente in formazione (Zavatta-Lazzari) e agli standard professionali e il profilo in uscita del docente abilitato (Del Gobbo et al.).

Quindi, un secondo gruppo di contributi prova a fornire una prima analisi critica dell'attuazione dei percorsi formativi tra sfide, pratiche da sviluppare e problemi che permangono: in alcuni casi con uno sguardo di carattere più generale e complessivo all'esperienza dei percorsi abilitanti (Crippa-Magni; Baccassino; Sebastiani et al.); in altri con focus specifici sulle percezioni dei docenti (Flammia et al.), sul ruolo dei tutor (Verbicaro-Oliva), sul tirocinio diretto (Potestio) e indiretto (Fedeli-Tombolini), sulla valutazione (Mancini). Ampio spazio viene poi riservato al laboratorio (Arduini, Gomez Paloma et al.), anche come pratica narrativa (Martini) o teatrale (Carlomagno et al.).

Infine, vi sono una serie di contributi che si concentrano sul ruolo delle nuove tecnologie e il digitale, con focus specifici sulle prospettive inclusive (Pellegrini-Cuccaro; Di Leo) e sull'intelligenza artificiale (Brandao de Souza).

Questo fascicolo offre perciò, da punti di vista differenti, spunti di riflessione e approfondimento preziosi per pensare e progettare percorsi di formazione per gli insegnanti frutto di intenzionalità pedagogica, di apprendimenti situati, di riflessioni sull'esperienza in uno scambio virtuoso e fecondo tra scuola e università; contribuendo così a riproporre la questione fondante su quale insegnante si voglia contribuire a formare e per quale scuola, senza affatto chiudere il dibattito o le molte questioni ancora aperte, ma rilanciandolo in diverse direzioni per futuri approfondimenti. È in questo spazio di elaborazione culturale e costruzione concreta che si sviluppa la possibilità di formare docenti non solo competenti nel loro specifico ambito disciplinare, ma anche in grado di essere una autentica presenza educativa per le future generazioni, in grado di accompagnarle e guidarle nelle sfide della nostra epoca, risvegliando in loro quella capacità di giudizio – libero, critico e responsabile – di fronte alle cose e al mondo che ogni giovane si aspetta di poter ricevere dai propri maestri e che ci appare così importante e urgente in questo nostro tempo.

Francesco Magni
University of Bergamo

**La scuola espropriata.
Pedagogia generale e formazione iniziale degli insegnanti**

**The Expropriated School.
General Pedagogy and Initial Teacher Education**

FABIO TOGNI, DEBORA RECUPIDO*

Il contributo propone una riflessione sulla progressiva espropriazione epistemologica della scuola e sulle sue ricadute sulla formazione iniziale degli insegnanti, attraverso la lettura di alcune narrazioni contemporanee (Biesta, Pennac, Illich, Recalcati). Suggestisce di ripensare la scuola come luogo di scholé e la formazione iniziale come esperienza riflessiva orientata a una conversione di postura, restituendo alla pedagogia generale il compito di fondare epistemicamente la scuola come luogo di formazione della persona.

PAROLE CHIAVE: SCUOLA; FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI; EPISTEMOLOGIA DELL'EDUCAZIONE; PROFESSIONALITÀ DOCENTE; SCHOLÉ.

This paper offers a reflection on the progressive epistemological expropriation of the school and its implications for initial teacher education, through the analysis of selected contemporary narratives on schooling (Biesta, Pennac, Illich, Recalcati). It suggests rethinking the school as a space of scholé and initial teacher education as a reflective experience oriented toward a conversion of pedagogical posture, reaffirming the role of general pedagogy in epistemically grounding the school as a space for the formation of the person.

KEYWORDS: SCHOOL; INITIAL TEACHER EDUCATION; EDUCATIONAL EPISTEMOLOGY; TEACHER PROFESSIONALISM; SCHOLÉ.

* Sebbene l'articolo sia frutto del lavoro congiunto dei due autori, a Fabio Togni vanno attribuite la supervisione scientifica e la scrittura dei paragrafi *La scuola espropriata*, *Una formazione iniziale con poca scuola?* e *Ridare la scuola alla formazione iniziale dei docenti*. A Debora Recupido spetta il paragrafo *Narrare la scuola. Dentro e oltre le mode*.

La scuola espropriata

Negli ultimi decenni la scuola è divenuta uno degli oggetti più frequentemente evocati nel discorso pubblico, politico e accademico. Se ne parla, alternativamente e secondo il contesto o l'appartenenza, in termini di crisi, innovazione, inclusione, competenze, benessere, dispersione e transizione digitale. A questa proliferazione discorsiva non corrisponde tuttavia un analogo approfondimento teorico della scuola come oggetto 'epistemico' specifico della riflessione pedagogica. Come è stato osservato da più parti, la pedagogia contemporanea tende sempre più a interrogare «ciò che accade o si dovrebbe fare nella scuola» – pratiche, apprendimenti, relazioni, dispositivi – piuttosto che approfondire la scuola stessa come forma istituzionale dell'educazione e, soprattutto, come luogo di formazione, nel suo senso genuino di 'presa di forma»¹.

Questo scarto apre un interrogativo di fondo, che costituisce il punto di avvio del presente contributo: perché, mentre tutti parlano di scuola, a volte solo per il semplice fatto di averne frequentata una, la pedagogia fatica sempre più a pensare la scuola? E, in modo più radicale, cosa significa 'pensare la scuola'? In altri termini, come si spiega la progressiva rarefazione – al limite dell'anestesia – di una riflessione epistemologica sulla scuola intesa come istituzione simbolica e, quindi, storica e ordinamentale, e quali conseguenze produce tale rarefazione sul modo in cui la scuola viene oggi interpretata e riformata?

L'ipotesi che qui si intende sostenere è che questa difficoltà, riscontrabile variabilmente nell'eccesso di richieste (ovvero: l'istituzione che si occupa di tutto e occupa tutte le costellazioni dell'educazione) e nella sempre maggiore irrilevanza del suo valore e dei suoi attori, non sia né contingente né meramente metodologica, ma rinvii a una più profonda 'anestesia epistemologica' nei confronti della scuola. In assenza di una teoria pedagogica della scuola, il discorso educativo tende infatti a muoversi prevalentemente sul piano operativo, normativo o progettuale, lasciando in ombra le questioni di

¹ G. Bertagna, *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, La Scuola SEI, Brescia 2008; G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Studium, Roma 2023; F. Cambi, *Schede di sintesi: quando vi è educazione, quando vi è formazione secondo la mia pedagogia*, in G. Bertagna (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, cap. XV.

fondamento relative al senso, alla funzione e alla legittimità delle istituzioni scolastiche nel loro insieme e nelle loro singolarità.

In questo quadro, è possibile individuare una tensione strutturale tra due orientamenti che, pur muovendo da presupposti teorici differenti, finiscono per produrre esiti convergenti sul piano della rimozione epistemologica della scuola. Da un lato, un orientamento riconducibile al vasto campo delle pedagogie – ma non solo – critiche e post-strutturaliste tende a leggere la scuola prevalentemente come dispositivo di potere e di normalizzazione, enfatizzandone i meccanismi di esclusione, disciplinamento e riproduzione simbolica². In questa prospettiva, la scuola viene spesso assunta come oggetto da decostruire, relativizzare o superare, diventando la scuola ‘senza’ (zaino, libri, lavagne, aule, banchi, docenti, ecc.) più che come forma da comprendere e rifondare teoricamente.

Dall’altro lato, si afferma un orientamento funzionalista che interpreta la scuola come sistema di regolazione degli apprendimenti, orientato alla produzione di competenze misurabili, all’*accountability* e all’allineamento con le richieste dei contesti economici e occupazionali, alla maniera di certe standardizzazioni alla OCSE Pisa. In questo caso, la riflessione pedagogica tende a ridursi a una razionalità tecnico-procedurale, centrata sull’efficacia dei dispositivi, sulla standardizzazione dei risultati e sulla governance dei processi formativi³.

Sebbene profondamente diversi nelle loro genealogie teoriche, questi due orientamenti condividono un tratto comune: entrambi eludono il problema epistemologico della scuola, evitando di assumere la scuola come oggetto specifico del pensiero pedagogico e concentrandosi ancora una volta sugli aspetti materiali e poetici della pratica didattica. Nel primo caso, la scuola si dissolve in una molteplicità di pratiche e narrazioni situate; nel secondo, viene ipercostruita come apparato funzionale coincidente con le sue pratiche didattiche e docimologiche, rarefacendo la propria densità simbolica ed

² M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris 1975 (trad. it. *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi, 1976); J. Ball, *Foucault, Power, and Education*, Routledge, London 2013; M. Simons, J. Masschelein, *In Defence of the School. A Public Issue*, Education, Culture & Society Publishers, Leuven 2013 (trad. it. *In difesa della scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2015).

³ G. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Paradigm Publishers, Boulder 2010 (trad. it. *Buona educazione in tempi di misurazione*, Armando, Roma 2012); OECD, *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris 2019; M. Lawn, S. Grek, *Europeanizing Education: Governing a New Policy Space*, Symposium Books, Oxford 2012.

educativa. In entrambi i casi, la pedagogia rinuncia a interrogare la scuola come istituzione formativa dotata di una propria razionalità storica e normativa⁴. Questa rinuncia produce effetti rilevanti sul piano della formazione iniziale degli insegnanti. Come mostrano numerosi studi sul reclutamento e sulla formazione docente, i percorsi formativi risultano sempre più orientati alla trasmissione di competenze didattiche, metodologiche e relazionali, mentre lo spazio dedicato alla riflessione sul senso della scuola e del ruolo docente si riduce progressivamente⁵. Ne deriva una formazione che prepara a 'operare nella scuola' senza fornire strumenti per 'pensare la scuola', accentuando quella che può essere definita una forma di espropriazione teorica della professionalità docente.

In questo scenario, alcune riflessioni provenienti da ambiti contigui alla pedagogia – dalla filosofia dell'educazione alla psicoanalisi, fino alla narrazione autobiografica – hanno tentato di restituire senso e spessore simbolico all'esperienza scolastica. Tuttavia, tali contributi, pur offrendo spunti significativi, possono essere letti anche come indicatori di una latitanza del pensiero pedagogico sulla scuola, piuttosto che come sue sostituzioni teoricamente adeguate. Contribuiscono a creare narrazioni – o contro-narrazioni – che spesso dichiarano indirettamente la morte di ogni altro contesto educativo informale e non-formale.

Una riflessione epistemologica sulla scuola come 'luogo' di formazione, accanto ad altri, ma con specificità proprie e simbolicamente dense diventa quindi urgente. L'obiettivo non è proporre un nuovo modello di scuola né fornire indicazioni operative per la formazione degli insegnanti, ma mostrare come l'assenza di una teoria pedagogica della scuola e per le scuole esponga tanto le politiche scolastiche quanto la formazione docente al rischio di oscillare tra decostruzione e ipercostruzione, seguendo logiche che scoprono il fianco alle mode più che orientare e sostenere l'inevitabilità sociale di uno sguardo pedagogico sull'istituzione.

⁴ G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione, e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, Ricerche di Psicologia, Milano 2016; P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990 (trad. it. *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993).

⁵ F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma 2019.

Una formazione iniziale con poca scuola?

Negli ultimi decenni la formazione iniziale dei docenti è stata oggetto di una lunga sequenza di riforme che hanno progressivamente modificato assetti, dispositivi e percorsi di accesso all'insegnamento, dalle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario⁶ ai Percorsi Abilitanti Speciali⁷, dal Tirocinio Formativo Attivo⁸ ai 24 CFU⁹, fino all'attuale configurazione dei percorsi da 60 CFU introdotti dalla Legge 79/2022. Al di là delle differenze formali e organizzative, tali riforme sembrano tuttavia condividere un medesimo impianto di fondo, caratterizzato da una sostanziale continuità nei presupposti teorici che orientano la formazione docente.

In particolare, ciò che colpisce non è tanto la frequenza degli interventi normativi, quanto la loro convergenza attorno a una concezione prevalentemente didattico-funzionale della formazione iniziale. Lo spazio riservato alla riflessione fondativa e generale della pedagogia e alla riflessione sulla scuola come istituzione formativa appare progressivamente sottodeterminato rispetto alla centralità attribuita alle metodiche didattiche, ai laboratori sui metodi, a un interventismo psicologico, a un tirocinio forse troppo applicativo e ai dispositivi di inclusione. In questo quadro, la scuola tende a essere assunta come contesto operativo e poietico dato per scontato, più che come oggetto di interrogazione pedagogica e pratica e la formazione si orienta prioritariamente verso il 'come insegnare', lasciando sullo sfondo il 'perché', il 'per che cosa' e, spesso, il 'chi' dell'insegnamento.

Questa prevalenza del registro didattico rischia di produrre un effetto paradossale: mentre si moltiplicano le attenzioni per le tecniche, le strategie e le sperimentazioni metodologiche, la dimensione propriamente educativa dell'insegnamento perde progressivamente consistenza teorica e caratura professionalizzante a livello personale. Il docente viene così formato come esperto di trasmissione, di gestione dell'aula o, al più, di adattamento ai contesti, ma sempre meno come persona e professionista portatore di una vocazione educativa e di una responsabilità formativa nei confronti tanto degli studenti,

⁶ Legge 19 novembre 1990, n. 341. *Riforma degli ordinamenti didattici universitari.*

⁷ Legge 8 novembre 2013, n. 128. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104.*

⁸ Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *Regolamento concernente la formazione iniziale degli insegnanti.*

⁹ Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 59. *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria.*

quanto di una istituzione che si realizza solo come luogo di ‘presa di forma’ della persona umana. In assenza di una cura di questa vocazione educativa, l’insegnante rischia di ridursi a istruttore competente, funzionale al sistema, ma privo di una visione pedagogica della scuola che abita.

La storia dell’educazione mostra, al contrario, come le grandi figure dell’insegnamento siano state eccellenti tecnici della trasmissione solo ed esclusivamente in quanto eccezionali educatori, capaci di tenere insieme sapere, forma della scuola e orizzonte di senso¹⁰. Quando il didatticismo e lo sperimentalismo, infatti, si separano da una prospettiva pedagogico-generale – o quando finiscono per mimarne una in modo puramente retorico – la scuola perde la propria densità formativa e si trasforma in un insieme di pratiche giustapposte, prive di un principio ordinatore condiviso.

Questa dinamica è osservabile tanto nei percorsi abilitanti universitari (LM-85 bis e percorsi da 60 CFU) quanto nelle esperienze di formazione legate al TFA e alla specializzazione per il sostegno. In tutti i casi, la pluralità dei canali di accesso e la frammentazione dei dispositivi formativi finiscono per accentuare lo smarrimento rispetto a una visione epistemica della scuola come luogo specifico di formazione. La moltiplicazione dei percorsi non si accompagna a un corrispondente approfondimento del significato pedagogico della scuola, che resta implicitamente assunta come sfondo neutro delle ‘pratiche di scuola’.

Il risultato è una formazione iniziale che prepara a entrare nella scuola senza fornire strumenti adeguati per comprenderne la forma, la funzione e il senso educativo. In questo scenario, la pedagogia generale fatica a svolgere il proprio ruolo di sapere di fondamento, centrandosi sulla relazione educativa e fonetica, lasciando il campo, invece, a una razionalità prevalentemente tecnico-procedurale. Ciò contribuisce a rafforzare quella latitanza epistemologica della scuola già richiamata, con ricadute significative sulla professionalità docente e sulla capacità della scuola stessa di riconoscersi come istituzione formativa dotata di una propria razionalità.

È a partire da questa constatazione che si rende necessario interrogare alcune tra le più influenti narrazioni contemporanee sulla scuola, non tanto per assumerle come modelli alternativi, quanto per leggerle come tentativi – spesso

¹⁰ A titolo esemplificativo si vedano: F. Ernst, *Pestalozzi. Vita e azione (1746-1827)*, Bompiani, Milano 1945; P. Braidò, *Don Bosco Educatore: Scritti e testimonianze*, LAS, Roma 1997; N. Fallaci, *Dalla parte dell’ultimo. Vita del prete Lorenzo Milani*, Rizzoli, Milano 1974; M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1950.

esterni alla pedagogia in senso stretto – di colmare un vuoto teorico che la formazione iniziale dei docenti continua a lasciare aperto.

Narrare la scuola. Dentro e oltre le mode

Negli ultimi decenni la letteratura – scientifica, saggistica e, non di rado, anche narrativa – ha ampiamente approfondito il tema della scuola, dei suoi docenti e, ancor più, dei suoi studenti: il loro mutamento, le difficoltà dell'oggi, le trasformazioni culturali e sociali che attraversano l'esperienza scolastica.

Non è un caso che, proprio mentre la pedagogia sembra arretrare nel pensiero della scuola come forma istituzionale della formazione, proliferino testi che tentano di restituire alla scuola una consistenza simbolica, una trama di senso, un lessico per nominare ciò che nella scuola accade e ciò che nella scuola si perde.

Il punto, tuttavia, non è assumere questi testi come 'soluzioni' teoriche, né farne il fondamento di una teoria pedagogica della scuola che essi, per statuto e provenienza disciplinare, non intendono offrire. Piuttosto, essi possono essere letti come 'indicatori' (e talvolta come sintomi) di una latitanza: quando la scuola non viene più pensata in modo pedagogicamente fondato, essa viene raccontata, difesa, criticata o abbandonata attraverso narrazioni alternative che oscillano tra due estremi già individuati: la decostruzione della scuola e la sua ipercostruzione funzionalista. In questa prospettiva, i cinque testi qui richiamati (opere di quattro autori: Biesta, Pennac, Illich e Recalcati) non vengono utilizzati per 'dare ragione' agli autori, ma per ricostruire alcuni nodi epistemici intorno ai quali oggi la scuola viene narrata 'dentro' e 'oltre' le mode: nodi che, se non vengono ricondotti a una riflessione pedagogico-generale sulla scuola come luogo di formazione, rischiano di restare pura alternanza tra discorsi, immagini e dispositivi.

Dalla scuola come luogo di apprendimento alla scuola come luogo di formazione

Un primo nodo riguarda la riduzione della scuola a dispositivo di apprendimento e, correlativamente, la difficoltà a pensare la scuola come luogo in cui si gioca la formazione, ossia la 'presa di forma' della persona umana in una relazione non meramente funzionale con il mondo, con gli altri e con il sapere. È dentro questo

nodo che si colloca la critica di Gert Biesta¹¹ alla centralità del lessico dell'apprendimento e delle competenze, critica che – pur provenendo da una filosofia dell'educazione e non da una teoria istituzionale della scuola – intercetta una fragilità propriamente epistemica: quando la scuola si identifica con l'apprendere, la questione educativa si appiattisce sul piano dei processi e degli esiti, mentre scompare la domanda su che cosa significhi essere formati 'nella' e 'dalla' scuola. Soprattutto quando le competenze tendono a scivolare in una configurazione che le avvicina a una sorta di 'super' abilità, radicalizzando il loro profilo cognitivo. Su questo ritorneremo in seguito.

In *Riscoprire l'insegnamento*, Biesta riflette sul senso dell'educazione sostenendo che l'insegnamento deve aprire gli studenti al mondo, favorire la loro soggettività e accompagnarli nel farsi adulti in senso esistenziale, con responsabilità e consapevolezza, non limitandosi a promuovere l'apprendimento o le competenze. Il docente, secondo l'autore, deve farsi carico di un compito educativo inteso come una responsabilità comune che permette di «rendere possibile l'esistenza adulta di un altro essere umano nel e con il mondo»¹². È una formulazione densa, che rimanda a un punto cruciale: la formazione non coincide con la crescita né con lo sviluppo lineare delle 'abilità', ma con un attraversamento del mondo che chiede distanza, resistenza, limite. Non a caso Biesta parla di una interruzione e di una sospensione «che offre l'opportunità di stabilire relazioni con i nostri desideri, per renderli visibili, percepirli e per poterci lavorare»¹³. Questa idea, letta in chiave epistemica, segnala che l'educazione – e dunque la scuola – non è solo un ambiente di prestazioni, ma un dispositivo di 'mediazione' tra desiderio e realtà, tra il possibile e il reale, tra il potenziale e l'attuale, tra il sé e l'alterità del mondo.

La forza di queste pagine, tuttavia, sta anche nel mostrare un rischio: la critica al 'tradizionale' (l'insegnante spiega e gli alunni ascoltano) può facilmente scivolare in un progressismo retorico che, mentre dichiara di voler liberare lo studente, finisce per dissolvere la forma dell'insegnamento. Biesta osserva che alcuni dei metodi di educazione contemporanea più popolari online (TED, MOOC, *YouTube*) sono strutturati nello stesso modo: segnale che il problema non è la lezione in quanto tale, ma la qualità epistemica e simbolica del rapporto con il sapere e con l'autorità. Quando il progressismo coincide con il superamento del ruolo

¹¹ G.J.J. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano 2022.

¹² *Ivi*, p. 15.

¹³ *Ivi*, p. 29.

dell'insegnante, l'educazione perde una delle sue condizioni: un rapporto asimmetrico non autoritario, in cui l'autorità non è comando ma orientamento. Da qui la necessità di un insegnamento «che ci mette al mondo, [...] che ci tira fuori da noi stessi»¹⁴ e che «non ha nulla di autoritario»¹⁵, perché permette un rapporto di fiducia consapevole dell'autorità dell'altro, lasciando all'autorità «ciò che possiamo considerare desiderabile»¹⁶.

Il nodo epistemico, qui, può essere formulato così: la scuola come luogo di formazione non può essere ridotta né a un insieme di tecniche di apprendimento né a un semplice spazio di esperienze; essa implica una forma dell'insegnamento che metta in gioco soggettività e mondo, desiderio e limite, parola e responsabilità. La critica di Biesta al concetto di competenza (tecnicizzata, potremmo dire) lo chiarisce ulteriormente: se tramite le competenze è possibile agire solo sulla qualificazione e sulla socializzazione, si produce un 'oggetto competente' (istruito, potremmo dire), non un soggetto. Da qui l'idea dell'insegnamento del dissenso come «una rottura di tutte le certezze per dischiudere un futuro nel quale egli possa esistere in quanto soggetto»¹⁷. Non è necessario assumere integralmente la proposta di Biesta per cogliere il punto: quando la scuola rinuncia alla propria funzione formativa e si identifica con la produzione di esiti misurabili, il soggetto si eclissa e la scuola diventa un apparato.

Il peso della parola, del giudizio e del fallimento: la scuola come luogo fragile e decisivo

Un secondo nodo epistemico riguarda la dimensione affettiva, simbolica e narrativa della vita scolastica: ciò che la scuola produce non solo sul piano degli apprendimenti, ma sul piano dell'identità, dell'autostima, della possibilità di 'avvenire' per uno studente. Qui la narrazione autobiografica di Daniel Pennac – proprio perché non nasce come trattato pedagogico – mostra in modo vivido ciò che una riflessione esclusivamente tecnico-didattica tende a rimuovere: la scuola è anche un luogo di giudizio, di attese, di sguardi che fondano o negano possibilità, e l'educazione non è riducibile a un protocollo.

¹⁴ *Ivi*, p. 77.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ivi*, p. 122.

In *Diario di scuola*¹⁸, Pennac intreccia il racconto autobiografico con una riflessione sul sistema scolastico e sulla figura dell'insegnante, mettendo al centro la condizione dei cosiddetti 'somari' e mostrando come l'insuccesso scolastico non sia soltanto una questione di capacità individuali, ma il risultato di una rete complessa di aspettative, giudizi, paure e relazioni. La sua prospettiva illumina un punto che, sul piano epistemico, è decisivo: la scuola non è un ambiente neutro, ma un mondo abitato da parole che possono vincolare o liberare, e la qualità educativa dell'insegnamento passa anche attraverso una cura della parola e dello sguardo. In altri termini, in questione è la relazione educativa, di cui la comunicazione rappresenta una forma istituita e regolata¹⁹.

Da qui l'idea che l'insegnante accompagni lo studente nel suo 'diventare', destrutturando quei preconcetti che alimentano il «divieto di avvenire»²⁰, ossia la previsione di un futuro vuoto. È un'espressione che vale come diagnosi: quando la scuola smette di essere luogo di formazione e diventa macchina di selezione o di pura trasmissione, il futuro si restringe fino a diventare impossibile. Pennac insiste sul carico emotivo con cui i ragazzi arrivano a scuola – ansie, paure, rabbia, rancori, desideri insoddisfatti – e sulla responsabilità dei docenti nel riconoscerlo e non nel rimuoverlo. Non si tratta, qui, di spostare la scuola verso lo psicologismo, né di trasformare il docente in 'confessore d'anime', ma di riconoscere un dato epistemico: l'educazione avviene in un intreccio di sapere e vita, e una scuola interamente consegnata al didatticismo perde contatto con la propria ragione d'essere formativa.

Questo nodo si collega direttamente al tema, già emerso, della vocazione educativa: un insegnante ridotto a istruttore competente può anche trasmettere contenuti, ma difficilmente sostiene la possibilità di avvenire di chi è più fragile. Il valore di Pennac, allora, non sta nel proporre un modello, ma nel rendere evidente – narrativamente e con forza – ciò che una formazione docente troppo centrata su tecniche e protocolli rischia di non vedere: la scuola è luogo fragile e decisivo, perché il sapere, lì, si intreccia con la vita, e la parola educativa non è un accessorio.

¹⁸ D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008.

¹⁹ V. Boffo, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo Education, Milano 2011.

²⁰ *Ivi*, p. 59.

La scuola come istituzione che 'scolarizza' la società: tra decostruzione e ipercostruzione

Un terzo nodo epistemico riguarda la relazione tra scuola e società: la scuola come istituzione che non solo forma individui, ma produce un ordine sociale, seleziona, gerarchizza, legittima, distribuisce opportunità. È qui che si colloca *Descolarizzare la società*²¹ di Ivan Illich, un testo 'classico' che può essere letto come una forma radicale di critica della scuola-istituzione e base di tutti i successivi interventi che si ispirano al post-strutturalismo.

Anche in questo caso, l'interesse non è aderire alla proposta della descolarizzazione – che, assunta come paradigma, rischierebbe di alimentare direttamente la 'decostruzione' di cui si è detto – ma cogliere il problema che Illich mette in luce: quando la scuola assume su di sé ogni funzione educativa e, contemporaneamente, si configura come dispositivo di classificazione, essa produce disuguaglianze e 'scolarizza' l'intera realtà sociale²².

Illich invita a guardare la scuola non come semplice luogo di istruzione, ma come un'istituzione che oggi 'scolarizza' l'intera realtà sociale, creando nuove disuguaglianze tra 'poveri e ricchi' e monopolizzando l'accesso al sapere. La sua affermazione secondo cui lo studente con più difficoltà economica «rimarrà generalmente indietro»²³ non è soltanto un giudizio sociologico: è l'indicazione di un meccanismo istituzionale in cui la promessa di uguaglianza viene contraddetta dalle condizioni materiali e simboliche che rendono la scuola un luogo non equo, mettendo in tensione l'idea della scuola come istituzione democratica e 'sociale' propria della tradizione deweyana. Illich spinge questa diagnosi fino a sostenere che la scuola polarizza la società e classifica le nazioni in un sistema internazionale di caste²⁴. La tesi è forte e, in parte, iperbolica, ma rimanda a un nodo che la pedagogia non può eludere: che cosa fa la scuola quando diventa misura sociale e titolo di legittimazione, quando la 'formazione' si riduce a certificazione?

²¹ I. Illich, *Descolarizzare la società*, Mimesis, Milano 2010.

²² *Ivi*, p. 12.

²³ *Ivi*, p. 16.

²⁴ *Ivi*, p. 18.

Illich insiste sul carattere ritualizzato e alienante della scuola moderna: raggruppamento per età, frequenza a tempo pieno, apprendimento come merce, mito del consumo e del progresso misurabile²⁵. L'istruzione diventa preparazione alla vita adulta basata su ruoli e competizione, e la scuola finisce per educare all'adattamento e alla misurazione dei valori. Anche qui, senza sposare la soluzione, si può cogliere il punto: una scuola ipercostruita come apparato funzionale produce proprio quell'effetto di anestesia epistemologica già richiamato, perché la formazione diventa un prodotto e non più un processo di presa di forma. Tanto più quando alla scuola si delegano compiti che eccedono la sua specifica funzione formativa, fino a coprire ambiti che richiederebbero una pluralità di contesti educativi.

La proposta di descolarizzazione – un sistema in cui chi vuole imparare può farlo e chi vuole insegnare può interagire, basato su incontri e guida esperta, piuttosto che su curriculum imposto²⁶ – segnala un desiderio di liberazione dall'istituzione. Tuttavia, proprio qui appare il rischio delle mode decostruttive: se la scuola viene dissolta in una pluralità di opportunità informali, si perde la specificità simbolica della scuola come luogo pubblico e 'popolare' di formazione. Il nodo epistemico, allora, è doppio: da un lato la critica all'ipercostruzione burocratico-funzionale; dall'altro il rischio che la decostruzione, se assunta come orizzonte, dichiari indirettamente la morte di altri contesti educativi informali e non-formali, lasciando la società in balia di dispositivi non meno normativi, ma meno visibili. Pur nella pertinenza della critica, se tutto può essere scuola e, al contempo, nulla deve essere a scuola, alla fine il rischio diventa quello di esporsi a uno spontaneismo altrettanto classista: coloro che avranno la fortuna di nascere in contesti più stimolanti perché più 'agiati' avranno, evidentemente, una maggiore possibilità di accedere all'esperienza educativa e istruttiva a dispetto di coloro che, per povertà di mezzi e di contesti, risulteranno più ai margini di tale esperienza.

²⁵ *Ivi*, pp. 44-47.

²⁶ *Ivi*, p. 26.

Autorità, desiderio e trasmissione: la scuola tra perdita simbolica e nostalgie improduttive

Un quarto nodo epistemico riguarda la crisi del ruolo docente e della trasmissione: la scuola come luogo in cui la parola dell'insegnante dovrebbe aprire mondi, ma fatica a farlo perché l'autorità è indebolita, il senso è disperso, la differenza generazionale è confusa. È in questo nodo che si collocano *L'ora di lezione*²⁷ e *La luce e l'onda*²⁸ di Massimo Recalcati. Qui, più che altrove, è necessario mantenere una cautela: si tratta di un discorso che attinge alla psicoanalisi e alla cultura del simbolico e che rischia, se assunto senza distanza, di trasformarsi, nel quadro di una riflessione di stretto regime pedagogico, in una nostalgia della scuola 'di una volta' o in una retorica del maestro. Del resto, la sua utilità in questo quadro, non sta nel fornire un modello pedagogico, ma nel nominare una dimensione che il didatticismo e lo sperimentalismo, privi di prospettiva pedagogico-generale, tendono a non vedere: la scuola è anche un luogo di trasmissione simbolica, e tale trasmissione, frutto più maturo della dimensione relazionale dell'educare scolastico, è inseparabile dalla parola, dall'autorità e dal desiderio.

In *L'ora di lezione*, Recalcati affronta la crisi della scuola contemporanea riflettendo sul mutamento della figura dell'insegnante e sul ruolo simbolico indebolito del docente, e propone una didattica in cui l'ora di lezione diventa momento di desiderio e scoperta, capace di trasformare «gli oggetti del sapere in corpi erotici»²⁹ e di restituire senso alla parola, alla differenza generazionale e all'incontro tra studente e sapere. Il punto è posto con una domanda essenziale: l'insegnamento dovrebbe limitarsi «alla trasmissione di informazioni [...] [o dovrebbe] mantenere vivo il rapporto erotico del soggetto con il sapere?»³⁰. Anche senza aderire al lessico erotico, il nodo epistemico emerge con chiarezza: la trasmissione non è mera consegna di contenuti, ma relazione viva col sapere. Per leggere i mutamenti, Recalcati ricorre all'impianto dei tre 'complessi' (Scuola-Edipo, Scuola-Narciso, Scuola-Telemaco), che funzionano come strumenti interpretativi. Il passaggio che interessa, qui, è la descrizione di una confusione generazionale e di una difficoltà degli adulti a ricoprire ruoli educativi:

²⁷ M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.

²⁸ M. Recalcati, *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare?*, Einaudi, Torino 2025.

²⁹ M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, cit., p. 98.

³⁰ *Ivi*, p. 4.

una diagnosi che, se non viene letta in chiave pedagogica e istituzionale, rischia di assumere la configurazione di un racconto psicologico del declino. Il testo, tuttavia, intercetta una questione reale: l'autorità simbolica non coincide con l'autoritarismo; la sua perdita produce una scuola incapace di differenza e quindi incapace di formazione. Quando l'insegnante è identificato come colui che permette l'«umanizzazione della vita»³¹, o come insegnante-testimone, la domanda che si affaccia è: quali condizioni istituzionali e formative rendono possibile questa testimonianza senza ridurla a mero carisma individuale?

Il *transfert*, inteso come «spinta, tensione erotica, trasporto»³², e come «esperienza di un nuovo amore»³³, è un modo per nominare la dimensione desiderante del rapporto col sapere. Anche qui occorre prudenza: non si tratta di psicologizzare l'educazione, ma di riconoscere che una scuola ridotta a procedure e competenze (ancora una volta intese solo nella loro ombra tecnocratica) rischia di spegnere la domanda di sapere. Quando Recalcati parla di un 'tacere l'amore' che rende possibile «la spinta che anima il desiderio di sapere»³⁴, e descrive l'ora di lezione come capace di cambiare la vita e «trasformare gli oggetti del sapere in corpi erotici»³⁵, mette in evidenza una dimensione che la formazione iniziale, se troppo applicativa, non prepara a sostenere: la responsabilità di tenere vivo il rapporto tra soggetto e sapere.

In *La luce e l'onda*, la metafora rafforza la stessa intuizione: il maestro come «una figura della luce»³⁶, la cui parola «non ha il potere di comandare, ma di illuminare»³⁷. Illuminare, tuttavia, non basta: serve l'onda, cioè l'esperienza imprevedibile e asimmetrica che costringe l'allievo a trovare la propria strada. L'allievo non può fare 'come' il maestro né affrontare l'urto 'con' il maestro: è nella solitudine che crea il proprio sapere e il proprio stile. Anche qui, al di là della forza metaforica del testo, il nodo epistemico è chiaro: la scuola come luogo di formazione non è duplicazione del maestro, ma costruzione – se non nuova, almeno 'rinnovata' – di soggettività. E l'epochè didattica – rendere ogni volta «il già detto nuovo»³⁸ – richiama la dimensione di responsabilità dell'insegnante, non come tecnico della ripetizione, ma come custode di un sapere che torna vivo.

³¹ *Ivi*, p. 34.

³² *Ivi*, p. 57.

³³ *Ivi*, p. 51.

³⁴ *Ivi*, p. 57.

³⁵ *Ivi*, p. 98.

³⁶ M. Recalcati, *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare?*, Einaudi, cit., p. 35.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ivi*, p. 68.

Dentro e oltre le mode: perché queste narrazioni non bastano (ma indicano un vuoto)

Letti nel loro insieme, questi testi mostrano come la scuola venga oggi narrata lungo alcune linee ricorrenti: formazione del soggetto, fragilità e 'divieto di avvenire', istituzione che scolarizza e classifica, crisi simbolica della trasmissione. È qui che si comprende il senso del titolo: *Narrare la scuola dentro e oltre le mode*. Dentro le mode, perché ciascuno di questi discorsi può essere facilmente catturato da un paradigma dominante: Biesta può scivolare in una retorica anti-competenze; Pennac può essere assunto come legittimazione di un registro esclusivamente emotivo; Illich può alimentare una decostruzione del 'senza'; Recalcati può essere letto in chiave nostalgica, come riproposizione idealizzata della figura del 'Magister'. Oltre le mode, perché – se letti come indicatori epistemici – essi riportano sempre alla stessa domanda che attraversa il presente contributo: che cosa è la scuola come luogo di formazione, e quale teoria pedagogica è in grado di sostenerne la specificità senza dissolverla né ipercostruirla?

Non si tratta di costruire una 'teoria per autori' e tantomeno seguire il 'mainstream', ma raccogliere e ordinare, per nodi epistemici, i punti di pressione attraverso cui oggi la scuola viene raccontata quando la pedagogia fatica a pensarla. In questa prospettiva, queste narrazioni non sostituiscono e non possono sostituire il lavoro pedagogico, ma, piuttosto, lo sollecitano: rendono visibile ciò che la formazione iniziale tende a dare per scontato, cioè che la scuola non è un contenitore neutro di pratiche, ma una forma istituzionale e simbolica che educa anche quando non lo dichiara, e che smette di educare proprio quando si riduce a trasmissione o a dispositivo.

È su questo sfondo che diventa possibile tornare al problema che il presente contributo intende far emergere fino in fondo: se la scuola è oggi 'espropriata' sul piano epistemologico, e se la formazione iniziale è 'con poca scuola', allora queste narrazioni – interne o esterne alla pedagogia – segnalano un vuoto che non può essere colmato né con la sola decostruzione né con la sola ipercostruzione funzionalista. Occorre, piuttosto, riaprire lo spazio di una riflessione pedagogico-generale sulla scuola come luogo di formazione, capace di orientare senza prescrivere, di offrire orizzonti senza ridursi a poiesi, e di restituire agli insegnanti non soltanto strumenti per operare, ma categorie per

pensare e abitare l'istituzione che li forma e che essi, a loro volta, contribuiscono a formare.

Ridare la scuola alla formazione iniziale dei docenti

Il nodo epistemologico che attraversa la crisi della scuola e della formazione iniziale degli insegnanti può essere ulteriormente chiarito richiamando una categoria classica del pensiero occidentale, ripresa con forza da Hannah Arendt in *Vita activa*.

Nel riflettere sulla distinzione tra le diverse forme della vita umana, Arendt ricorda come la *scholé* greca indichi originariamente un tempo sottratto alle urgenze della vita pubblica e produttiva, non per evasione, ma per contemplazione: un tempo di sospensione che consente al soggetto di prendere distanza dal mondo per poter poi ritornarvi in modo trasformato. In questo senso, la *scholé* non è inattività, ma condizione di possibilità del pensiero e dell'azione responsabile, poiché «solo ciò che è stato pensato può essere agito»³⁹.

È in questa prospettiva che la scuola può essere compresa come luogo di 'diversione' e 'conversione': 'diversione' dalla vita immediata, per rendere possibile una 'conversione' verso il mondo comune. Il 'divertimento' che caratterizza la scuola non va inteso nel senso moderno di *divertissement*, ma nel suo significato più originario di 'divergere': separarsi provvisoriamente dal flusso della vita pratica per accedere a un tempo e a uno spazio che per quanto artificiali e simulati, o proprio perché ben 'costruiti', sono preparanti. Tuttavia, questa separazione non è fine a sé stessa: la scuola, proprio in quanto 'artificiale', è chiamata a convertirsi alla vita, rendendo possibile un ritorno al mondo non immediato, ma riflesso, mediato, pensato e critico e per questo abitabile. Il 'mondo della scuola' e il 'mondo della vita' non possono dunque essere separati in modo oppositivo: essi devono 'convergere', e questa convergenza costituisce il cuore epistemico della scuola come luogo di formazione. Per convergere, tuttavia, occorre una qualche forma di diversione: una distanza originaria, senza la quale non vi è formazione, ma solo immersione nell'immediato.

³⁹ H. Arendt, *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago 1958 (trad. it. *Vita activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1997), p. 31.

Assumere la scuola come *scholé* significa, dunque, riconoscere che la formazione non coincide né con l'adattamento funzionale né con la mera decostruzione delle forme esistenti.

La scuola è inevitabilmente un contesto artificiale, regolato, separato; ma la sua artificialità non è un limite da eliminare, bensì una condizione da abitare pedagogicamente, da ricomprendere e da trasformare in impegno 'pratico'. Rendere 'naturale' la scuola non significa dissolverla nella vita, bensì permettere che ciò che in essa accade possa convertirsi in forma di vita. In questo senso, le declinazioni metodologico-didattiche – dalla didattica per compiti e progetti alla didattica per competenze – non sono né da rifiutare né da assolutizzare: esse diventano praticabili solo se fondate su una concezione non riduttiva e tecnocratica della competenza. Come ha mostrato Bernard Rey, la competenza non è una semplice somma di abilità o *skills*, ma la capacità di mobilitare saperi in situazioni complesse, assumendo responsabilità e giudizio; quando viene appiattita su una logica tecnicistica, essa perde il suo spessore formativo e si riduce a prestazione⁴⁰.

Questa prospettiva consente di tornare, con maggiore chiarezza, alla formazione iniziale degli insegnanti. Se la scuola è luogo di *scholé* e di 'conversione', la formazione iniziale non può che costituirne una 'deuterosi', ossia un raddoppiamento riflessivo di ciò che avviene nella scuola stessa. L'insegnante in formazione è chiamato a vivere un'esperienza analoga: una separazione temporanea dalle pratiche immediate dell'insegnamento, non per accumulare strumenti, ma per elaborare una postura. Qui si apre la necessità di una terza via, che non sia né la decostruzione delle forme scolastiche né la loro iper-strutturazione funzionale, ma una conversione epistemica capace di rendere pensabile la scuola come luogo di formazione.

In modo più radicale: non si può infatti aiutare a costruire una teoria della scuola senza una teoria della persona umana. Ogni idea di scuola implica, esplicitamente o implicitamente, una certa concezione dell'umano, del suo divenire e del suo rapporto con il mondo. La conversione richiesta nella formazione iniziale è dunque una conversione di postura, non un semplice cambiamento di pratiche. Essa non è un processo esterno, cui si spera seguano effetti interni, ma un

⁴⁰ G. Bertagna, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in Id., S. Olivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 34–111.

processo interno che naturalmente è in grado di produrre effetti esterni: riguarda il modo in cui il futuro docente si colloca rispetto al sapere, all'autorità, alla relazione educativa e alla propria responsabilità formativa, prima che alle metodiche dell'insegnare. In questo senso, la dimensione vocazionale non è un'aggiunta etica o motivazionale alla formazione, ma una sua condizione di intelligibilità: senza conversione della postura, non vi è teoria della scuola che tenga.

Questa impostazione coinvolge necessariamente anche il dispositivo del tirocinio, che non può essere pensato come semplice spazio di applicazione o verifica operativa delle competenze acquisite, ma deve assumere un profilo autenticamente formativo. Il tirocinio, se inteso in senso pedagogico-generale, è chiamato a incarnare una vera alternanza formativa, non riducibile a una logica poietica o addestrativa, ma orientata alla riflessività, alla sospensione del fare immediato e alla rielaborazione dell'esperienza. Esso dovrebbe costituire un luogo di conversione della pratica in pensiero e del pensiero in postura, evitando la tentazione di una mera 'traduzione' tecnica delle teorie didattiche in azione e rendendo invece visibile il nesso tra esperienza scolastica, forma dell'istituzione e formazione della persona⁴¹.

È qui che la pedagogia generale è chiamata a misurarsi con la propria sfida più radicale. Non quella di fornire modelli o prescrizioni operative, ma di rendere pensabile la scuola come luogo di formazione attraverso una teoria della persona umana capace di sostenere la conversione dal sapere al senso, dalla tecnica alla responsabilità, dall'istruzione alla formazione.

In questa prospettiva, anche i dispositivi previsti dall'attuale configurazione dei percorsi abilitanti delineata dal DPCM 4 agosto 2023⁴² potrebbero essere ripensati come luoghi effettivi di *scholé* formativa. Se la formazione iniziale implica una conversione di postura, essa non può limitarsi alla trasmissione di metodiche o all'acquisizione di competenze operative, ma deve offrire spazi espliciti di elaborazione della dimensione vocazionale dell'insegnamento, intesa non come predisposizione individuale o motivazionale, bensì come progressiva assunzione di responsabilità nei confronti del mondo comune e delle nuove generazioni.

⁴¹ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020.

⁴² Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023. *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza.*

Sul piano degli insegnamenti, ciò potrebbe tradursi nell'introduzione di momenti strutturati di riflessione pedagogico-generale sulla forma della scuola e sulla professionalità docente, capaci di interrogare criticamente l'esperienza scolastica e non soltanto di preparare alla sua gestione. Nei laboratori, la centralità potrebbe essere attribuita a dispositivi riflessivi – scritture professionali, discussione di casi, pratiche autobiografiche e narrative – orientati a rendere visibile il rapporto tra sapere disciplinare, esperienza personale e responsabilità educativa. Soprattutto nel tirocinio, infine e come già anticipato, si tratterebbe di assumere pienamente la logica dell'alternanza formativa, intesa come mediazione critica tra esperienza e pensiero, sottraendola alla tentazione poetica dell'applicazione immediata e riconoscendola come spazio di deuteriosi professionale, nel quale il futuro docente apprende a pensare la scuola mentre la attraversa.

Solo a partire da questa conversione – che deve attraversare tanto i saperi teorici quanto i dispositivi pratici, tirocinio compreso, risvegliandone il necessario profilo educativo – la formazione iniziale degli insegnanti potrà sottrarsi alla riproduzione dell'anestesia epistemologica, potenziata dalle 'mode' della narrazione e tornare a essere, essa stessa, luogo di *scholé*.

FABIO TOGNI
University of Florence

DEBORA RECUPIDO
University of Florence

Costruire, certificare e valutare l'identità professionale del docente in formazione: una revisione sistematica della letteratura

Building, Certifying and Evaluating Pre-service Teachers' Professional Identity: a Systematic Literature Review

GIACOMO ZAVATTA, ANNA LAZZARI*

In questo articolo si intende approfondire il costrutto dell'identità professionale dei docenti esplorando il legame teorico e pedagogico tra i modelli di formazione iniziale degli insegnanti e i principali sistemi e metodi di certificazione e qualificazione della professionalità docente. A questo scopo, si propone una revisione sistematica della letteratura volta discutere: l'influenza della formazione iniziale sul processo di sviluppo identitario e professionale dei docenti; i criteri formativi e gli assetti organizzativi dei percorsi di formazione iniziale più rilevanti nella letteratura; le prospettive teoriche e metodologiche di valutazione degli insegnanti in formazione.

PAROLE CHIAVE: IDENTITÀ PROFESSIONALE DOCENTE; FORMAZIONE INIZIALE; VALUTAZIONE FORMATIVA; CERTIFICAZIONE; DOCENTI IN FORMAZIONE.

This article explores the construction of teachers' professional identity (TPI) by examining the theoretical and pedagogical relationship between initial teacher education (ITE) models and systems and the certification and qualification of teaching professionalism. To this end, a systematic review of the literature was conducted to discuss: the influence of ITE on the process of teachers' identity and professional development; the educational criteria and organisational characterising the most relevant ITE programmes in the literature; the theoretical and methodological perspectives underpinning student teachers' assessment literacy.

KEYWORDS: INITIAL TEACHER EDUCATION (ITE); STUDENT TEACHERS; ASSESSMENT LITERACY; HIGH-STAKES ASSESSMENT; TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY (TPI).

* Ai fini concorsuali si specifica che l'articolo è stato scritto e revisionato interamente da Giacomo Zavatta. Anna Lazzari ha contribuito esclusivamente all'analisi e alla selezione degli articoli nei database bibliografici (Sez. Metodologia). Giacomo Zavatta rimane, quindi, l'unico responsabile delle tesi e delle eventuali imperfezioni del presente manoscritto.

Introduzione

Dalla fine degli anni Novanta, l'identità professionale del docente (*teacher professional identity*, TPI) è emersa come un'area di ricerca autonoma la cui ontologia regionale nasce dall'intersezione di differenti discipline come la filosofia, la psicologia, la sociologia e la pedagogia¹.

Lo studio di questo campo di ricerca ha prodotto una pluralità di prospettive teoriche e approcci metodologici che spaziano dai metodi qualitativi, come i *framework* dell'identità posizionale (*positional identity*²), gli approcci narrativi³, biografici⁴, etnografici⁵ e dell'identità sociale⁶, alle misure quantitative e psicometriche su diversi costrutti⁷.

La complementarità di questi approcci teorici e metodologici mette in risalto un primo problema nello stato dell'arte: la necessità di individuare uno sguardo di sintesi che si interroghi sulle possibili relazioni tra le diverse prospettive con lo scopo di orientare l'indagine pedagogica di fronte ai possibili sconfinamenti nei diversi territori delle scienze umane appena menzionati.

In secondo luogo, la letteratura internazionale ha ampiamente documentato come la formazione iniziale (*Initial Teacher Education*, ITE) eserciti un'influenza significativa sui processi di sviluppo identitario e professionale degli insegnanti, incidendo sulle rappresentazioni del ruolo, sulle motivazioni che muovono gli aspiranti insegnanti a scegliere questo mestiere, sulle convinzioni e pratiche pedagogiche e sulle modalità di interpretare l'agire professionale⁸.

¹ V. Suarez, J. McGrath, *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*, «OECD Education Working Papers», CCLXVII, 5 (2022), pp. 1-45.

² M. S. Feser, I. Haak, *Key features of teacher identity: a systematic meta-review study with special focus on teachers of science or science related subjects*, «Studies in Science Education», LIX, 2 (2023), pp. 287-320.

³ K. Lojdová, K. Vičková, J. Nehyba, *Stories of Teachers' Identity: between Personal and Professional Experience*, «Studia paedagogica», XXVI, 2 (2021), pp. 113-137.

⁴ E. A.C. Rushton, E. Rawlings Smith, S. Steadman, E. Towers, *Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature*, «Review of Education», XI, 2 (2023), pp. 1-52.

⁵ R. Yuan, *A critical review on nonnative English teacher identity research: from 2008 to 2017*, «Journal of Multilingual and Multicultural Development», XL, 6 (2019), pp. 518-537.

⁶ E. A.C. Rushton, M. J. Reiss, *Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature*, «Studies in Science Education», LVII, 2 (2021), pp. 141-203.

⁷ Y. Yan, M. Bava Harji, S. Kannan, *English teacher identity measure: Development and validation in a Chinese EFL context*, «Cogent Education», XI, 1 (2023), pp. 1-17.

⁸ Y. Yan, *Bibliometric Review of Teacher Professional Identity Scholarship Over Two Decades*, «SAGE Journals», XIV, 2 (2024), pp. 1-15.

Nel quadro del recente dibattito sulle politiche di formazione iniziale degli insegnanti, l'analisi dei principali modelli di professionalità docente si intreccia in modo significativo con la discussione sui principali sistemi e metodi di certificazione e qualificazione di tale professionalità⁹. A questo proposito, in alcuni recenti contributi, sembra presentarsi un'alternativa dicotomica tra due modelli di professionalità docente: il modello manageriale (*managerial professionalism*) e quello democratico (*democratic professionalism*).

Secondo il primo, l'identità professionale del docente sembra ridursi a una dimensione tecnico-amministrativa, dove al docente viene richiesto di eseguire delle direttive imposte dall'alto. In questo caso, il sistema di valutazione degli insegnanti privilegia logiche di controllo attraverso l'uso di procedure e sistemi standardizzati di certificazione che orientano l'accesso all'insegnamento e la progressione di carriera. Nel secondo si sostiene, invece, l'importanza di costruire un profilo professionale che partecipi attivamente e responsabilmente ai processi decisionali che riguardano la scuola¹⁰. In contrapposizione ai sistemi standardizzati di certificazione, la valutazione assume nella prospettiva democratica una funzione prevalentemente formativa il cui scopo è lo sviluppo professionale continuo¹¹.

Richiamando le parole di Tessaro¹², gli argomenti di queste contrapposizioni comprendono «tutto lo spettro concettuale e metodologico del campo d'interesse della valutazione»: il concetto stesso di valutazione (attribuire un giudizio di valore vs misurare e descrivere il reale), gli oggetti della valutazione, le funzioni (controllo vs sviluppo e cambiamento), le metodologie e gli strumenti di indagine. Potersi orientare all'interno di questa dialettica, diviene fondamentale per poter stabilire quali sono gli obiettivi formativi degli ITE.

⁹ Per approfondimenti, si rimanda a un interessante dibattito riportato nella quinta Issue (vol. XLVI) dell'*European Journal of Teacher Education* pubblicata nel 2023. In particolare, si ricordano gli articoli di N. Purdy, K. Hall, D. Khanolainen, C. Galvin, *Reframing teacher education around inclusion, equity, and social justice: towards an authentically value-centred approach to teacher education in Europe*, «European Journal of Teacher Education», XLVI, 1 (2023), pp. 755–771 e A. Lin Goodwin, J. Madalińska-Michalak, M. A. Flores, *Rethinking teacher education in/for challenging times: reconciling enduring tensions, imagining new possibilities*, «European Journal of Teacher Education», XLVI, 5 (2023), pp. 840–855.

¹⁰ Ivi, p. 851.

¹¹ A questo proposito in letteratura si distingue tra i modelli di valutazione formativi (*light*) e modelli di valutazione selettivi (*high stakes*) che hanno lo scopo di rilevare nei candidati il possesso di una serie definita di standard di padronanza. Si veda F. Giovannini, M. Santanicchia, *Valutare competenze chiave nella IEFP. Fondamenti e sperimentazione di un dispositivo di valutazione formativa*, INAPP, Roma 2023, pp. 50–53.

¹² F. Tessaro, *La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement*, in L. Galliani (ed), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, Scholé, Trento 2022, p. 272.

Considerate le criticità appena esposte, lo scopo principale di questo saggio è delineare una panoramica aggiornata e multiforme degli studi relativi al concetto di TPI dei docenti in formazione e dei docenti novizi e delle principali metodologie e strumenti di ricerca e di valutazione.

Coerentemente con questo proposito, questo manoscritto propone una revisione sistematica della letteratura a partire dalle seguenti domande di ricerca:

1) DR1: In che modo la formazione iniziale degli insegnanti influenza il processo di sviluppo identitario e professionale dei docenti?

DR1.1: Quali criteri, modelli formativi e assetti organizzativi emergono come maggiormente rilevanti nella letteratura internazionale sui percorsi di formazione iniziale degli insegnanti (ITE)?

2) DR2: Quali prospettive teoriche sulla valutazione e quali metodologie di ricerca risultano maggiormente adeguati a sostenere i processi formativi degli ITE?

Quadro teorico di riferimento

Storicamente, le tre dimensioni chiave attraverso cui definire l'identità professionale del docente sono l'identità personale, l'identità sociale e l'identità collettiva¹³. Con la prima si indicano le caratteristiche idiosincratiche di ogni soggetto come i valori, le convinzioni, le emozioni, le conoscenze, le competenze e i vissuti biografici. Essa costituisce la base narrativa attraverso la quale un individuo attribuisce senso alla propria esperienza costruendo un'immagine di sé che può evolvere e mutare durante l'arco della vita¹⁴.

D'altro canto, l'identità sociale prende in esame l'interazione tra il singolo e gli altri individui, mettendo in evidenza la natura intersoggettiva del processo di costruzione identitario¹⁵. Il legame tra identità personale e sociale ritrae uno snodo cruciale per quello che è il passaggio della coscienza all'autocoscienza, ossia il tentativo di coniugare la percezione interiore di sé (che può essere solo soggettiva) con uno sguardo esteriore (intersoggettivo) che può essere filtrato da discorsi, portati valoriali, abiti

¹³ C. Beauchamp, L. Thomas, *Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education*, «Cambridge Journal of Education», XXXIX, 2 (2009), pp. 175–189.

¹⁴ C. Day, A. Kington, G. Stobart, S. Sammons, *The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities*, «British Educational Research Journal», XXXII, 4 (2006), pp. 601–616.

¹⁵ Uno dei punti di riferimento per definire l'identità sociale è il *Social Identity Approach* di cui proponiamo alcuni riferimenti. Per approfondimenti si rimanda a S. A. Haslam, *The social identity approach to education and learning: Identification, ideation, interaction, influence and ideology*, in a cura di K. I. Mavor, M. J. Platow, B. Bizumic, *Self and social identity in educational contexts*, Routledge, Milton Park 2017, pp. 19–52.

etico-sociali, dispositivi d'azione, valori, intenzionalità contrastanti e logiche di potere¹⁶.

Infine, l'identità collettiva configura il processo identitario a partire dall'identità del gruppo sociale, concentrandosi sul piano del 'noi'. La prospettiva, in questo caso, non è più incentrata sull'individuo ma sul gruppo sociale, ricordando che ogni gruppo può formarsi a partire da degli interessi comuni¹⁷, in riferimento alla dimensione professionale e sulla base della componente etnico-raziale¹⁸.

Le ricerche recenti¹⁹, approfondendo le suddette dimensioni, hanno esteso il campo di indagine ad altre due forme identitarie: l'identità professionale e l'identità digitale.

L'identità professionale integra le tre dimensioni identitarie appena menzionate, ponendole in relazione al *milieu professionale*²⁰ specifico di ogni mestiere (il medico, l'avvocato, l'insegnante, il macellaio e così via...). In seconda battuta, analizza i processi attraverso cui ogni individuo attribuisce senso e valore a sé stesso come professionista in riferimento a un determinato contesto professionale. Questo articolo, per esempio, approfondisce l'identità professionale dei docenti.

Infine, l'identità digitale rappresenta una dimensione emergente e trasversale resa particolarmente rilevante dalla rivoluzione digitale che, a seguito della pandemia, ha trasformato radicalmente i contesti educativi²¹. Nell'ambito della professione docente, l'identità digitale riguarda l'integrazione consapevole delle tecnologie digitali nelle pratiche didattiche, la partecipazione a comunità professionali online, le forme di auto-rappresentazione e collaborazione digitale. Essa si intreccia con le altre dimensioni identitarie, rafforzando o ridefinendo le modalità di esercizio di questa professione²².

¹⁶ G. Zavatta, *L'identità professionale del docente nella società onlife: democrazia e cittadinanza*, Pensa Multimedia, Lecce 2024.

¹⁷ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

¹⁸ J. Jupp, T. R. Berry, T. J. Lensmire, *Second-wave White teacher identity studies: A review of White teacher identity literatures from 2004 through 2014*, «Review of Educational Research», LXXXVI, 4 (2016), pp. 1151-119.

¹⁹ M. Mollo, G. Savarese, G. Marsico, N. Pecoraro, L. Carpinelli, *Teaching practices and technologies: transformation of teachers' agency and professional identity in a changing context*. «Qwerty. Open and Interdisciplinary Journal of Technology Culture and Education», 2024, XIX, 2 (2024), pp. 22-41.

²⁰ G. Ekşi, B. Yılmaz Yakışık, A. Aşık, F. N. Fişne, D. Werbińska, L. Cavalheiro, *Language teacher trainees' sense of professional agency in practicum: Cases from Turkey, Portugal and Poland*, «Teachers and Teaching», XXV, 3 (2019), pp. 279-300.

²¹ F. Faiella, I. Bortolotti, *Link & Learn. Onlife models, practices and relations*, «Qwerty - Open and Interdisciplinary Journal of Technology Culture and Education», XIX, 2 (2024), pp. 5-14.

²² Per approfondimenti sul concetto di identità digitale degli insegnanti si rimanda a I. Engeness, *Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century*, «European Journal of Teacher Education», XLIV, 1 (2021), pp. 96-114.

Nel loro insieme, queste cinque dimensioni costituiscono un quadro teorico che consente di leggere l'identità professionale del docente come un costrutto multidimensionale, dinamico e contestuale, utile a orientare sia la ricerca empirica sia la progettazione di dispositivi formativi e valutativi nei percorsi di formazione iniziale e in servizio. Si specifica, infine, che nel contesto di questa revisione i concetti di *teacher identity* (TI) e *teacher professional identity* (TPI) vengono trattati come sinonimi.

Metodologia

Questo articolo ha adottato una metodologia denominata *Umbrella Review* (UR). Con questo termine si intende un tipo di ricerca sistematica di terzo livello che fornisce un quadro generale di un ampio settore attraverso l'analisi di revisioni sistematiche esistenti²³ (ossia ricerche di secondo livello), piuttosto che studi primari. Essa è particolarmente appropriata in campi ampiamente indagati, come quello dell'identità professionale degli insegnanti.

A questo proposito, attraverso una verifica empirica preliminare è stata riscontrata la presenza non soltanto di un altissimo numero di studi primari, ma anche di un numero elevato di studi secondari²⁴, stabilendo così i presupposti per condurre questo tipo di revisione. È bene precisare che la scelta di adottare una UR non è determinata esclusivamente dall'esistenza delle condizioni di possibilità della sua realizzazione, ma anche dal potenziale contributo che essa è in grado di apportare al dibattito scientifico, dato che nessuna revisione, tra quelle pubblicate, ha ancora utilizzato questa metodologia.

Seguendo le linee guida di Aromataris e colleghi, la definizione degli obiettivi e delle domande di ricerca è stata accompagnata dall'individuazione dei criteri di inclusione mediante la matrice PICO²⁵ (Popolazione, fenomeno di Interesse, Contesto), utilizzata per costruire la strategia di ricerca e selezione degli studi nei da-

²³ Si veda E. Aromataris, R. Fernandez, C. M. Godfrey, C. Holly, H. Khalil, P. Tungpunkom, *Summarizing systematic reviews: methodological development, conduct and reporting of an umbrella review approach*, «JBI Evidence Implementation» XIII, 3 (2015), pp. 132-140.

²⁴ Impostando una ricerca sui database *Scopus* e *Web of Science* è emerso un numero di ricerche primarie sul concetto di identità professionale del docente in formazione pari a 2743. Restringendo il campo dell'indagine alle rassegne della letteratura si è riscontrato un quantitativo di articoli pari a 433 *literature review*. Tali risultati rendevano possibile condurre un *umbrella review*. Questa verifica preliminare è stata condotta a dicembre del 2025.

²⁵ E. Aromataris, R. Fernandez, C. M. Godfrey, C. Holly, H. Khalil, P. Tungpunkom, *Summarizing systematic reviews: methodological development, conduct and reporting of an umbrella review approach*, vol. XIII, cit.

tabase bibliografici. Come è possibile osservare nella *Tabella 1*, la popolazione riguarda i docenti in formazione e i cosiddetti docenti novizi (da 1 a 5 anni di esperienza lavorativa²⁶) appartenenti a ciò che in Italia corrisponde con il primo e il secondo ciclo di istruzione. Il fenomeno di interesse riguarda, invece, tutte le *systematic review* su TI o su TPI. Non è stata fatta nessuna limitazione relativa al contesto in cui sono state condotte le *review*.

Successivamente, l'UR ha seguito un protocollo di revisione a cinque fasi che riprende parte dei punti delle linee guida PRISMA²⁷: (1) ricerca nei database bibliografici, (2) recupero degli articoli individuati, (3) revisione e selezione degli *abstract* e dei titoli, (4) revisione e selezione degli articoli disponibili, (5) analisi approfondita degli articoli.

La ricerca nei database *Scopus* e *Web of science* (WoS) ha portato a identificare, dopo l'eliminazione di 98 duplicati, 335 *review*. La ricerca è stata condotta a dicembre del 2025 e ha considerato gli articoli scritti in qualsiasi lingua pubblicati dal 2000 fino a dicembre del 2025, in riviste scientifiche, conferenze e capitoli di libri. Sono state utilizzate due stringhe con operatori di ricerca booleani e di prossimità²⁸.

Il primo processo di revisione e selezione degli articoli è stato condotto separatamente da due ricercatori sul totale degli articoli. È stata riscontrata una percentuale di accordo osservato del 98,2%, con Kappa di Cohen stimato pari a 0.89. Tale risultato indica una concordanza quasi perfetta «*strength of agreement almost*

²⁶ Si è fatto riferimento alla definizione di *in-service novice teacher* di Gracia et al.: «novice in-service teachers [...] have been working for a maximum of five years» tratta da E. P. Gracia, R. S. Rodríguez, A. P. Pedrajas, *Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature*, «Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado», XXVI, 1 (2022), p. 386. È bene specificare come l'espressione docente novizio traduca anche la perifrasi *early career teacher* utilizzata con lo stesso significato da Masoumi e Noroozi in D. Masoumi, O. Noroozi, *Developing early career teachers' professional digital competence: a systematic literature review*, «European Journal of Teacher Education», XLVIII, 3 (2025), pp. 644–666.

²⁷ Per questo elaborato abbiamo deciso di riportare esclusivamente il modello del diagramma di flusso di PRISMA 2020. Il modello è stato scaricato dal sito <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram> 11/11/2024 (consultato in data 04/03/2026). Si veda A. Maraolo, *Una bussola per le revisioni sistematiche: la versione italiana della nuova edizione del PRISMA statement*, «GIHTAD», XIV, 1 (2021), p. 10.

²⁸ Per WoS è stata utilizzata la seguente stringa: TS=("teacher* NEAR/1 identity") AND TS=("teacher education") AND TS=("student teacher") AND (TS=(review) OR DT=(Review)) AND (WC=("Education Educational Research") OR WC=("Psychology Multidisciplinary") OR WC=("Education Scientific Disciplines") OR WC=("Psychology Educational")); mentre per Scopus: (TITLE-ABS-KEY(teacher* W/1 identity) AND TITLE-ABS-KEY("teacher education") AND TITLE-ABS-KEY("student teacher") AND (TITLE-ABS-KEY("novice teacher") OR TITLE-ABS-KEY("early career teacher"))) AND (TITLE-ABS-KEY(review) OR DOCTYPE(re))) AND (LIMIT-TO(SUBJAREA, "SOC") OR LIMIT-TO(SUBJAREA, "ARTS") OR LIMIT-TO(SUBJAREA, "PSYC")).

*perfect*²⁹» tra i due ricercatori, confermando la chiarezza dei criteri di inclusione ed esclusione prestabiliti e riducendo al minimo il rischio di *bias* di selezione. Le discrepanze emerse durante la fase di *screening* ($n = 5^{30}$) sono state risolte attraverso il confronto diretto tra i due revisori. Il processo di revisione ha portato all'esclusione di 302 articoli, poiché non conformi ai criteri di inclusione. In percentuale, il 93 % degli articoli esclusi sono revisioni non sistematiche, il 6,9% analizza il costrutto TI e TPI in contesti extra scolastici (vedi *Grafico 1*). Di seguito si riporta una tabella dei criteri di esclusione costruita a partire dalla matrice PICo. Non è stato possibile valutare gli articoli di Sadeghi e Bahari e Tajeddin e Nazari³¹ perché indisponibili. Il numero totale degli articoli analizzati è, quindi, di 30. Nel *Grafico 1*, si riporta il diagramma del flusso delle informazioni secondo i passaggi richiesti dalla metodologia PRISMA. Per le principali informazioni sugli articoli selezionati, si rimanda alle appendici.

Tabella 1: Criteri di inclusione ed esclusione secondo la matrice PICo.

Categoria	Inclusione	Esclusione
Popolazione	Docenti in formazione I e II ciclo d'istruzione (<i>student teacher, student, teacher in practicum, docente en formaciòn, docente en práctica</i>) nel primo e nel secondo ciclo di istruzione Docenti novizi I e II ciclo d'istruzione (<i>No-vice teacher, early career teachers</i>)	Revisioni che analizzano insegnanti in differenti contesti (Motivo 1): insegnanti di clinica medica, insegnanti di danza, insegnamento con i migranti, studenti di master specialistici per l'insegnamento delle lingue come TESOL, insegnanti appartenenti al terzo livello di istruzione (<i>faculty development, teacher educators, university</i>)

²⁹ Il riferimento per interpretare l'affidabilità degli indici di accordo è l'articolo di J. R. Landis, G. G. Koch, (1977), *The measurement of observer agreement for categorical data*, «Biometrics», XXXIII, 1 (1977), p. 165. La matrice di contingenza è riportata nelle appendici.

³⁰ Gli articoli in questione sono J. C. Jupp, T. R. Berry, T. J. Lensmire, *Second-Wave White Teacher Identity Studies: A Review of White Teacher Identity Literatures From 2004 Through 2014*, vol. LXXXVI, cit., pp.1-41; L. Göncz, *Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology*, «Open Review of Educational Research», IV, 1 (2017), pp. 75-95; C. Y. E. Wong, W. C. Liu, (2022). *Evaluating the Teacher Professional Identity of Student Teachers: Development and Validation of the Teacher Professional Identity Scale*, «Journal of Education», CCIV, 1 (2022), pp. 131-144. Si menziona anche K. Lojdová, K. Vičková, J. Nehyba, *Stories of Teachers' Identity: between Personal and Professional Experience*, vol. XXVI, cit., pp. 113-137.

³¹ A. Sadeghi, K. Bahari (eds), *Theory and Practice in Second Language Teacher Identity. Researching, Theorising and Enacting*, Springer International Publishing, Springer 2022 pp. 11-30; Z. Tajeddin, M. Nazari, *Language Teacher Identity. A Systematic Review*, in Z. Tajeddin, T. S. Farrell, (eds.) *Handbook of Language Teacher Education*, Springer International Handbooks of Education. Springer, 2025, pp. 35-52.

		<i>teachers</i>), insegnanti di glottodidattica, insegnanti dell'infanzia.
Fenomeno	Revisioni sistematiche sui costrutti TPI e TI	Revisioni soggettive e non sistematiche (Motivo 2). Revisioni sistematiche con un focus su tematiche differenti da TPI o TI (Motivo 3)
Contesto	Tutti i contributi pubblicati	Nessun articolo

I trenta articoli sono stati analizzati attraverso un processo di codifica aperto³² che ha consentito di individuare, nel corso della lettura, sette categorie utili per rispondere alle domande di ricerca. Successivamente attraverso Nvivo è stato possibile calcolare la frequenza di ogni categoria per articolo (vedi *Risultati*).

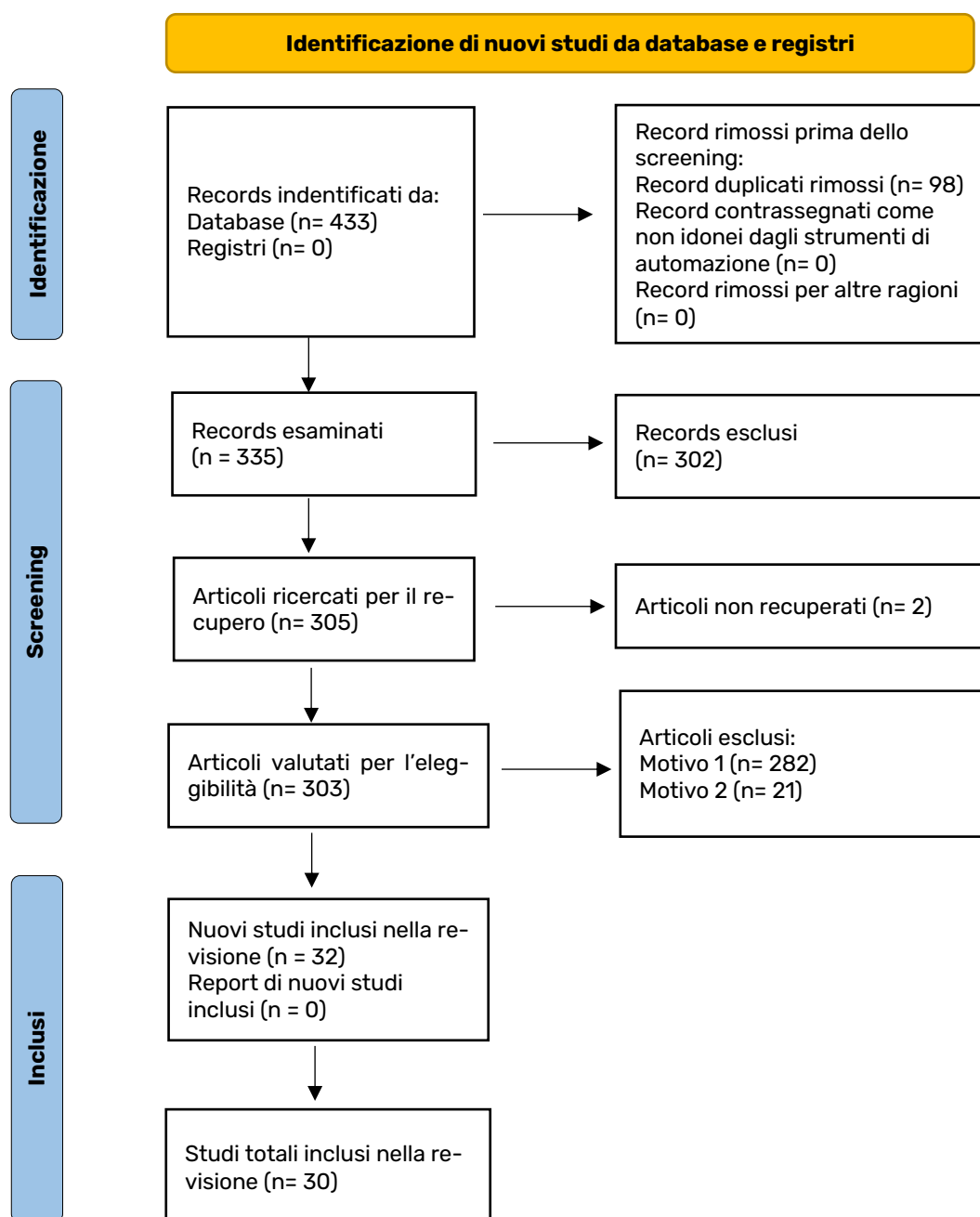
Inoltre, sono state quantificate le metodologie e gli strumenti di ricerca e di valutazione utilizzati in ogni studio primario revisionato dalla trenta rassegne³³. La strategia di analisi complessiva si è rifatta a un approccio misto di tipo sequenziale, per l'analisi delle frequenze delle categorie, e parallelo per la quantificazione delle metodologie di ricerca e di valutazione³⁴.

³² J. Corbin, A. Strauss, *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Fourth edition*, SAGE, Los Angeles 2015.

³³ Solitamente, ogni rassegna riporta nel corpo dell'articolo le informazioni relative alle metodologie e agli strumenti di ricerca e di valutazione. Nei casi in cui tali informazioni sono risultate assenti, sono state ricercate direttamente nella bibliografia degli articoli analizzati.

³⁴ J. Creswell, V. Plano Clark, *Designing and Conducting Mixed Methods Research. Third Edition*, SAGE, Los Angeles 2018.

Grafico 1: Diagramma di flusso di PRISMA (riadattato dalle linee guida di Maraolo³⁵)



³⁵ A. Maraolo, *Una bussola per le revisioni sistematiche: la versione italiana della nuova edizione del PRISMA statement*, vol. XIV, cit., pp. 1-25. Si specifica che, nel caso della presente UR, i motivi dell'esclusione degli articoli riguardano la sistematicità dell'oggetto d'indagine delle rassegne. Nel primo caso sono state escluse le revisioni non sistematiche (motivo 1), nel secondo le revisioni sistematiche che analizzano un ambito di ricerca distinto da quello di questo articolo (motivo 2).

Risultati

Dalla codifica sistematica del *corpus* degli articoli (30 rassegne) sono emerse sette categorie principali (*Tabella. 2*). In generale, si è riscontrata una saturazione teorica superiore al 50% per tutte e sette le categorie approfondite dagli articoli. Un peso più rilevante è stato assunto dalle categorie ‘crescita personale’ e ‘sviluppo professionale’ (90% cioè 27 articoli), professionalità e formazione iniziale. Queste ultime sono state rappresentate per l’83% delle revisioni (25 articoli). Ad esse seguono l’‘agency’ (73%) e la ‘valutazione’ (70%) rispettivamente menzionate in 22 e 21 articoli.

Al contrario, il ‘tirocinio’ e l’‘inserimento nel mondo del lavoro’, pur venendo analizzati da più di metà degli articoli, appaiono come le categorie meno rappresentate, registrando rispettivamente una frequenza del 63% (19 articoli) e del 53% (16 articoli).

Tabella 2: Categorie emerse dalla codifica delle rassegne.

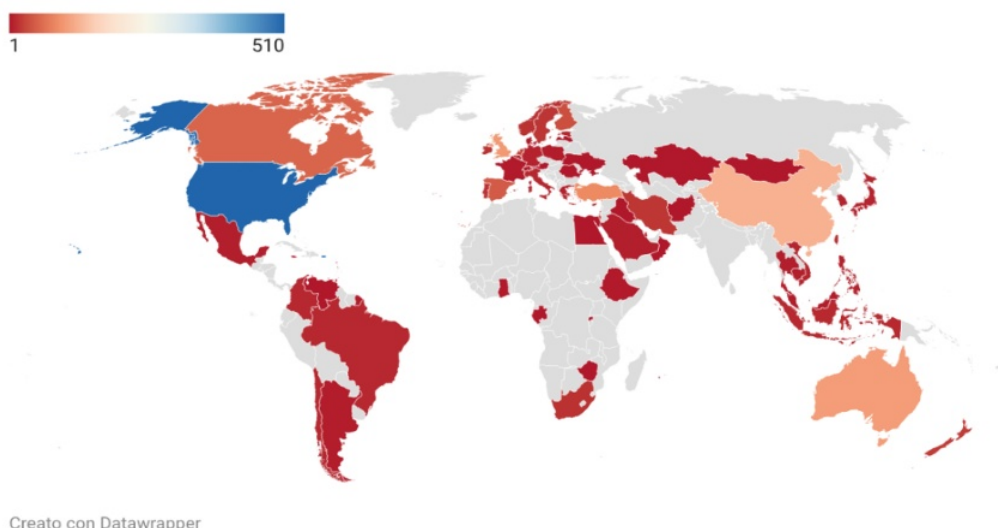
Categoria	Frequenza %	Pertinenza con domande di ricerca
Agency	73%	DR1 e DR1.1
Formazione iniziale	83%	DR1 e DR1.1
Inserimento nel mondo del lavoro	53%	DR1 e DR1.1
Professionalità docente	83%	DR1 e DR1.1
Crescita personale e sviluppo professionale	90%	DR1 e DR1.1
Tirocinio	63%	DR1 e DR1.1
Valutazione	70%	DR2

Le rassegne in questione sintetizzano un totale di 1536 studi primari che rappresentano 66 stati differenti (*Grafico 2*). Infine, quasi tutte le revisioni si concentrano su insegnanti della primaria e della secondaria³⁶.

Nelle successive sottosezioni verranno approfondite dal punto di vista teorico le categorie appena descritte sotto il profilo quantitativo.

³⁶ Alcune rassegne prendono in considerazione esclusivamente gli insegnanti del secondo ciclo: M. A. Izadinia, *Review of research on student teachers' professional identity*, «British Educational Research Journal», XXXIX, 4 (2013), pp. 694-713; H. Li, X. Peng, *Review of preservice English teachers' teaching practicum in the COVID-19 pandemic*, «Discover Education», III, 236 (2024), pp. 1-17; E. Concina, *Effective Music Teachers and Effective Music Teaching Today: A Systematic Review*, «Education Sciences», XIII, 2 (2023), pp. 107-129; Gracia et al., op. cit.

Grafico 2: Rappresentazione grafica dei paesi di provenienza degli articoli revisionati dalle rassegne incluse nella UR



Formazione iniziale e tirocinio

Le prime due categorie emerse in questa revisione sono la formazione iniziale (ITE), e il tirocinio o percorso di apprendistato (in inglese *practicum*). La letteratura degli articoli evidenzia una visione ampia della formazione iniziale il cui scopo non è limitato alla sola acquisizione di conoscenze e competenze professionali, ma consiste nell'iniziare a costruire una prima forma di professionalità docente, facilitando i docenti in formazione (*student teacher*, da ora in avanti *ST*) ad assumere ruoli e responsabilità nei contesti educativi reali³⁷.

Per raggiungere tale proposito, il primo punto di analisi riguarda gli obiettivi formativi (*enfoque formativo del programa*³⁸) del percorso. Essi variano in base allo specifico ordine e grado di istruzione e da paese a paese. Solitamente i percorsi ITE della scuola primaria sono rivolti alla formazione di un profilo più generalista, mentre quelli della

³⁷ D. Cuadra-Martínez, P. Castro-Carrasco, C. Oyanadel, I. González-Palta, *Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos*, «Formación Universitaria», XIV, 4 (2021), pp. 79-92.

³⁸ Ivi, pp.84-85.

scuola secondaria (*secondary/post-primary school*) a uno più specializzato sulla disciplina³⁹. Inoltre, tra le diverse tipologie di percorsi, vi sono alcuni modelli che prevedono la fase professionalizzante e di qualifica all'interno del percorso di studi accademici universitari (*concurrent bachelor degree*), mentre altri la riservano a un momento successivo e separato (*consecutive master degree*)⁴⁰.

Per ciò che concerne la logica formativa dei percorsi, uno degli aspetti più importanti riguarda la progettazione (*design*) che è sempre più ispirata al principio pedagogico dell'integrazione tra teoria e pratica⁴¹. Questa integrazione, in primo luogo, è legata alla molteplicità di esperienze formative con cui gli ST devono misurarsi, come il percorso di studi formale, i laboratori e il tirocinio nelle scuole⁴². Tali dispositivi propongono itinerari formativi che rispondono a diverse finalità. In alcune occasioni gli *student teacher* possono trovare difficoltà nel lavoro di sintesi personale delle esperienze formative e nel coniugare i tempi di svolgimento delle attività che solitamente si svolgono in istituzioni diverse⁴³.

Da una parte, i corsi curricolari e i laboratori, che spesso si svolgono all'interno delle università, dovrebbero avere l'obiettivo di formare delle competenze disciplinari, pedagogiche – la *pedagogical content knowledge*⁴⁴ –, e relazionali. Dall'altra, il tirocinio, la cui sede è prevalentemente la scuola, dovrebbe portare allo sviluppo di principi pragmatici e strategici in grado di orientare l'attività di insegnamento situata in un contesto reale⁴⁵. Uno degli scopi del tirocinio, infatti, è far confrontare gli studenti con i dilemmi professionali tipici della vita di un docente⁴⁶.

³⁹ E. A.C. Rushton, M. J. Reiss, *Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature*, vol. LVII, cit. p. 186.

⁴⁰ I. Çomoğlu, S. Başar, A. Oztüfekçi, A., Keles, K. Dikilitaş, *A Systematic Review of Research Engagement in TESOL Teacher Preparation: Pathways for Research-based Teacher Education*, «International Journal of TESOL Studies», 2025, pp. 1-24

⁴¹ F. Rodrigues, M. J. Mogarro, *Student teachers' professional identity: A review of contributions*, «Educational Research Review», XXVIII, 2019, p. 1-13 e E. P. Gracia, R. S. Rodríguez, A. P. Pedrajas, *Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature*, vol. XXVI, cit., p. 386

⁴² L'impostazione percorsi accademici, laboratori e tirocinio viene citate nelle revisioni di L. Avraamidou, *Studying science teacher identity: current insights and future research directions*, «Studies in Science Education», L, 2 (2014), pp. 145-179 e E. Concina, *Effective Music Teachers and Effective Music Teaching Today: A Systematic Review*, vol. XIII, cit., pp. 107-129 che riguardano rispettivamente gli insegnanti di scienze, lingua inglese e musica.

⁴³ L. Österling, I. Christiansen, *Whom do they become? A systematic review of research on the impact of practicum on student teachers' affect, beliefs, and identities*, «International Electronic Journal of Mathematics Education», XVII, 4 (2022), pp. 1-17.

⁴⁴ J. Voogt, P. Fisser, N. Pareja Roblin, J. Tondeur, J. van Braak, *Technological pedagogical content knowledge a review of the literature*, «Journal of Computer Assisted Learning», XXIX, 2 (2013), pp. 109-121.

⁴⁵ L. Österling, I. Christiansen, *Whom do they become? A systematic review of research on the impact of practicum on student teachers' affect, beliefs, and identities*, vol. XVII, cit., pp. 1-17.

⁴⁶ F. Rodrigues, M. J. Mogarro, *Student teachers' professional identity: A review of contribution*, vol. XXVIII, cit., pp. 8-9.

A questo proposito, Golzar ritiene che la rielaborazione delle attività di tirocinio e delle aspettative ad esse connesse, svolge un ruolo formativo molto importante, specialmente quando i tirocinanti sperimentano dei conflitti e delle tensioni emotive⁴⁷. Riflettere sulla propria esperienza, infatti, consente ai futuri insegnanti di riorientare i propri vissuti professionali secondo un ordine e una prospettiva di senso⁴⁸, rendendo l'esperienza formativa non solo una somma di esperienze sequenziali, ma un'opportunità generativa di sviluppo personale e professionale.

In relazione a ciò, alcune revisioni tematizzano questa questione, sottolineando come si possano mobilitare due tipi di riflessione⁴⁹:

- a) un processo di riflessione semplice volto al miglioramento delle situazioni senza generare dei cambiamenti profondi;
- b) un processo di riflessione trasformativa delle proprie pratiche, dei propri valori, delle proprie convinzioni (il livello d'interesse è quindi la meta cognizione⁵⁰). Secondo Yuan, la riflessione può facilitare la trasformazione non solo dell'identità personale ma anche delle modalità di agire la propria professione di insegnante «*transformed teachers*⁵¹».

Oltre a momenti di riflessione e auto-analisi critica, una figura particolarmente importante è quella del tutor o mentore⁵². Questo ruolo può essere assunto da un docente in università e/o da un docente della scuola durante il tirocinio. Nella relazione di *mentorship*, lo *scaffolding*, il processo attraverso il quale gli ST acquisiscono gra-

⁴⁷ J. Golzar, *Teacher identity formation through classroom practices in the post method era: A systematic review*, «Cogent Education», VII, 1 (2020), p. 12.

⁴⁸ E. A.C. Rushton, E. Rawlings Smith, S. Steadman, E. Towers, *Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature*, vol. XI, cit. pp. 1-52.

⁴⁹ I riferimenti per l'importanza del ruolo della riflessione negli ST sono: M. A. Izadinia, *Review of research on student teachers' professional identity*, vol. XXXIX, cit. pp. 697-700; F. Rodrigues, M. J. Mogarro, *Student teachers' professional identity: A review of contribution*, vol. XXVIII, cit., pp. 8-9; R. Yuan, *A critical review on nonnative English teacher identity research: from 2008 to 2017*, vol. XL, cit., pp. 518-537; C. Amorim, E. M. Ribeiro-Silva, *Professional identity in physical education: a review of literature*, «Retos», XLVI, 2022, p. 777.

⁵⁰ R. Yuan, *A critical review on nonnative English teacher identity research: from 2008 to 2017*, vol. XL, cit., p. 534.

⁵¹ Ivi, p. 524.

⁵² Sulla figura del mentore si rimanda ai seguenti articoli precedentemente menzionati F. Rodrigues, M. J. Mogarro, *Student teachers' professional identity: A review of contributions*, vol. XXVIII, cit., p. 1-13; D. Cuadra-Martínez, P. Castro-Carrasco, C. Oyanadel, I. González-Palta, *Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos*, vol. XIV, cit., pp. 79-92; E. P. Gracia, R. S. Rodríguez, A. P. Pedrajas, *Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature*, vol. XXVI, cit., pp. 371-393; L. Österling, I. Christiansen, *Whom do they become? A systematic review of research on the impact of practicum on student teachers' affect, beliefs, and identities*, vol. XVII, cit., pp. 1-17; N. Cabaroğlu, G. Oz, *Practicum in ELT: a systematic review of 2010-2020 research on ELT practicum*, «European Journal of Teacher Education», XLVIII, 2 (2025), pp. 313-332; E. A.C. Rushton, M. J. Reiss, *Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature*, vol. LVII, cit. p. 186.

dualmente autonomia nello svolgere i propri compiti, rappresenta una delle dinamiche formative più importanti. Il mentore, in alcuni casi, può ricoprire anche una funzione di guida morale per il docente in formazione.

Particolarmente significativa è anche la questione della motivazione⁵³. In riferimento ai docenti in formazione, Hanna e colleghi rileggono tale costrutto descrivendolo come l'insieme delle ragioni che spingono un potenziale insegnante ad 'essere o a diventare un docente'. Secondo questi autori, il processo di costruzione e consolidamento della motivazione avviene lungo tutto il percorso formativo e si struttura attraverso tre componenti:

- a) la prima è legata al senso di soddisfazione intrinseca all'insegnamento;
- b) la seconda al desiderio di diventare insegnanti;
- c) la terza all'immagine di sé relativa a un futuro prossimo.

Un caso specifico riguarda la formazione dei docenti di sostegno, dove le diverse concezioni di inclusione e disabilità che storicamente si sono affermate hanno avuto un'influenza sui modelli di formazione iniziale. Tradizionalmente si è sempre distinto tra un modello medico, che si riferisce alla disabilità come a una condizione biologica che deve essere normalizzata, e un modello sociale dove il bisogno educativo è creato dalle barriere sociali⁵⁴. L'evoluzione di questi due modelli ha portato all'adozione di un modello biopsicosociale che cerca di integrare la diagnosi medica con il contesto di vita e i fattori sociali, ponendo al centro le difficoltà di apprendimento e non la diagnosi medica secondo un approccio basato sui diritti umani.

Dal punto di vista pedagogico, questa evoluzione pone l'attenzione non tanto sulle differenze individuali, ma sulla responsabilità dei sistemi educativi di garantire pari opportunità e limitare le discriminazioni⁵⁵. Per ciò che concerne il contesto italiano, cileno, del Regno Unito e degli Stati Uniti i percorsi di formazione sono post-laurea

⁵³ Si veda L. Österling, I. Christiansen, *Whom do they become? A systematic review of research on the impact of practicum on student teachers' affect, beliefs, and identities*, vol. XVII, cit., pp. 1-17; N. Cabaroğlu, G. Oz, *Practicum in ELT: a systematic review of 2010-2020 research on ELT practicum*, vol. XLVIII, cit., pp. 313-332; F. Hanna, R. Oostdam, S. E. Severiens, B. J. H. Zijlstra, *Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments*, «Educational Research Review», XXVII, 3 (2019), pp. 15-27.

⁵⁴ Per approfondimenti sul modello medico e su quello sociale, si rimanda a R. Roegman, S. Pratt, S. Sánchez, C. Chen, *Between extraordinary and marginalized: negotiating tensions in becoming special education-certified teachers*, «The New Educator», XIV, 4 (2018), pp. 295-296.

⁵⁵ Per approfondimenti si rimanda a K. Vásquez-Burgos, K. *Discapacidad y educación especial con presencia en la niñez: Análisis bibliométrico y temático (2009-2020)*, «Revista de Filosofía», XXXIX, 100 (2022), pp. 271-291.

(*consecutive*) e permettono di ottenere una qualifica professionale che consente l'esercizio della professione nelle scuole del primo e del secondo ciclo⁵⁶.

Volgendo alla conclusione, il percorso ITE può configurarsi come progressivo lavoro di esplorazione di sé⁵⁷ volto intercettare la dimensione dell'identità personale cioè quella sfera che include le emozioni, i valori, le attitudini, le convinzioni e le motivazioni che spingono un potenziale insegnante a essere o a diventare un docente.

Questa dimensione introspettiva risulta particolarmente significativa anche alla luce della crescente presenza dei cosiddetti '*career changers*': profili 'senior' provenienti da altri percorsi professionali prima di accedere all'insegnamento. Per questi casi il percorso formativo non richiede particolari variazioni strutturali, ma la valorizzazione delle precedenti esperienze professionali, che non devono essere negate, ma rinegoziate e integrate nella nuova professione docente.

In generale, il successo della formazione iniziale risiede nell'opportunità di agire come sito di sintesi tra teoria e pratica, dove la traiettoria di vita del singolo si incontra con i modelli professionali di insegnamento, trasformando il momento di inizio o di transizione di carriera in un'autentica evoluzione identitaria.

Professionalità e agency del docente

Il concetto di professionalità docente descrive il modo in cui la letteratura scientifica prefigura il profilo professionale del docente. Sotto questo punto di vista, quindi, l'ITE deve assolvere anche il compito di certificare⁵⁸ le competenze acquisite durante il percorso formativo, per poter stabilire se un individuo abbia i requisiti per appartenere al gruppo professionale degli insegnanti⁵⁹. In questo senso, il docente qualificato o abilitato è un soggetto capace di integrare saperi, competenze e attitudini in

⁵⁶ M. Striano, E. Grieco, *La construcción de la identidad profesional del profesorado de educación especial de Enseñanza Secundaria en Italia: Un estudio en la zona de Nápoles*, «Revista Fuentes», XV, 2014, pp. 113-142; M. Otondo-Briceño, C. Mayor-Ruiz, E. Hernández-de la Torre, *Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial*, «Formación universitaria», XIV, 4 (2021), pp. 25-38; R. Roegman, S. Pratt, S. Sánchez, C. Chen, *Between extraordinary and marginalized: negotiating tensions in becoming special education-certified teachers*, vol. XIV, cit., pp. 295-296.

⁵⁷ D. Beijard, P. C. Meijer, N. Verloop, *Reconsidering research on teachers' professional identity*, «Teaching And Teacher Education», XX, 2 (2004), pp. 107-128.

⁵⁸ A. Mitiche, *Pre-service mathematics teachers' professional identities: A systematic literature review*, «Review of Education», XIII, 2 (2025), pp. 1-26; E. A.C. Rushton, M. J. Reiss, *Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature*, vol. LVII, cit. p. 186.

⁵⁹ Questo tema è particolarmente rilevante nel contesto anglofono, dove, per poter esercitare la professione, bisogna raggiungere lo status di docente qualificato *Qualified Teacher Status*. Vedi C. Woolhouse, M. Cochrane, *Educational policy or practice? Traversing the conceptual divide between subject knowledge, pedagogy and teacher identity in England*, «European Journal of Teacher Education», XXXVIII, 1 (2015), pp. 87-101.

ambito disciplinare, didattico e pedagogico coerenti con le caratteristiche degli studenti e con le finalità dei contesti scolastici in cui si trova a operare⁶⁰.

Nel contesto di questa revisione, le competenze disciplinari possono essere intese, in primo luogo, come la capacità di acquisire la mentalità di una o più epistemologie disciplinari (come la mentalità del matematico, dello scienziato e del musicista⁶¹), dialogando con le comunità scientifiche di riferimento. In secondo luogo, esse rappresentano degli strumenti culturali per saper leggere la realtà in maniera critica e consapevole⁶².

Le competenze pedagogico-didattiche, invece, si riferiscono alla capacità del docente di integrare una solida padronanza dei contenuti disciplinari (*content knowledge*) con una comprensione approfondita dei processi di insegnamento e di apprendimento propri della disciplina (*pedagogical knowledge*)⁶³. Questo corredo professionale richiama alcuni processi fondamentali della pratica di insegnamento:

- la programmazione e la pianificazione della propria attività didattica⁶⁴;
- la capacità di mediare e adattare l'azione didattica alle caratteristiche, ai bisogni e alle risorse degli studenti, modulando il proprio stile di insegnamento in funzione dei contesti e delle situazioni educative concrete⁶⁵;
- il processo di valutazione volto a sostenere l'apprendimento e a certificare l'acquisizione dei saperi e delle competenze⁶⁶.

L'ultimo elemento rilevante per definire la professionalità docente riguarda la dimensione emotivo relazionale. Secondo la prospettiva del *Social Identity Approach*, le relazioni che i docenti stabiliscono all'interno del proprio contesto professionale, sia nei rapporti con i colleghi che con gli studenti, esercitano un'influenza significativa sui processi di formazione e sviluppo dell'identità professionale. Poter prendere scelte

⁶⁰ E. P. Gracia, R. S. Rodríguez, A. P. Pedrajas, *Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature*, vol. XXVI, cit., p. 386.

⁶¹ A. Mitiche, *Pre-service mathematics teachers' professional identities: A systematic literature review*, vol. XIII, cit., pp. 1-26, e E. Concina, *Effective Music Teachers and Effective Music Teaching Today: A Systematic Review*, vol. XIII, cit., pp. 107-129.

⁶² X. Liu, J. Trent, *Being a Teacher in China: A Systematic Review of Teacher Identity in Education Reform*, «International Journal of Learning, Teaching and Educational Research», XXII, 4 (2023), pp. 267-293.

⁶³ J. Voogt, P. Fisser, N. Pareja Roblin, J. Tondeur, J. van Braak, *Technological pedagogical content knowledge a review of the literature*, vol. XXIX, cit., pp. 109-121.

⁶⁴ D. Cuadra-Martínez, P. Castro-Carrasco, C. Oyanadel, I. González-Palta, *Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos*, vol. XIV, cit., pp. 79-92.

⁶⁵ E. Concina, *Effective Music Teachers and Effective Music Teaching Today: A Systematic Review*, vol. XIII, cit., pp. 107-129.

⁶⁶ A. Looney, J. Cumming, F. van Der Kleij, K. R. Harris, *Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity*, «Assessment in Education: Principles, Policy and Practice», XXV, 5 (2018), pp. 442-467.

professionali implica la capacità di assumere decisioni strategiche di fronte a problemi non solo didattico-educativi, ma anche etici⁶⁷ che riguardano la qualità e l'orientamento di tali relazioni.

Le differenti modalità di esercizio consapevole e intenzionale della professionalità rappresentano ciò che in letteratura viene definito come *agency* del docente. L'*agency* è la capacità di perseguire obiettivi ritenuti di valore⁶⁸ sulla base di convenzioni personali, della percezione della libertà, dell'efficacia, dei vincoli e dei facilitatori contestuali.

A questo proposito, i differenti riferimenti teorici richiamati nelle revisioni consentono di rileggere l'azione e le competenze del docente lungo un orizzonte di senso etico, inteso come capacità di orientare le proprie pratiche professionali in riferimento a valori quali la giustizia sociale, la responsabilità e l'equità⁶⁹.

Seguendo la prospettiva ecologica di Biesta e Tedder, tale orientamento etico non può essere ricondotto esclusivamente a disposizioni individuali, ma si costruisce nell'interazione dinamica tra il mondo interno soggettivo e la percezione delle risorse disponibili e delle condizioni contestuali, entro cui l'azione educativa prende forma e significato

Nella prospettiva socio-cognitiva di Bandura, invece, l'*agency* è strettamente connessa alla percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva. In questo quadro, la capacità di agire in modo intenzionale e trasformativo dipende dalla percezione di poter esercitare un controllo o un'influenza sulle proprie azioni e sui loro esiti, entro i limiti determinati dalle esperienze pregresse e dall'osservazione del comportamento altrui.

Nel loro insieme, queste prospettive consentono di delineare una concezione della professionalità docente che non si esaurisce nell'adempimento di compiti prescritti né nella semplice padronanza di competenze tecniche. Il *dover essere* dell'insegnante si configura piuttosto come una forma di responsabilità professionale riflessiva e trasformativa, in cui l'*agency* assume una valenza etico-politica e di creazione continua di senso.

⁶⁷ D. Cuadra-Martínez, P. Castro-Carrasco, C. Oyanadel, I. González-Palta, *Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos*, vol. XIV, cit., p. 81.

⁶⁸ A. Looney, J. Cumming, F. van Der Kleij, K. R. Harris, *Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity*, vol. XXV, cit., pp. 442-467.

⁶⁹ A. Alberdi Ruiz de Alegría, A. Imaz Aguirre, M. Gezuraga Amundarain, M. *The understanding of 'social responsibility and commitment' of the teaching profession: a systematic review*, «Globalisation, Societies and Education», 2024, p. 19.

Inserimento nel mondo del lavoro (induction)

L'inserimento nel mondo del lavoro rappresenta un momento cruciale di negoziazione identitaria (*identity negotiation*). È nei primi anni di lavoro, infatti, che solitamente avviene lo sviluppo di identità professionali più stabili e coerenti o, viceversa, più conflittuali⁷⁰.

Lojdová e colleghi analizzano in maniera approfondita la dinamica di negoziazione delle credenze degli insegnanti novizi durante l'inserimento lavorativo, soffermandosi su quattro possibili scenari che possono confermare tali convinzioni o far emergere un possibile divario tra l'immaginario e la realtà professionale dei docenti novizi:

- 1) la conferma (*confirmation*) è un processo durante il quale i docenti novizi rafforzano le proprie convinzioni pregresse;
- 2) la consapevolezza (*realization*), intesa come il processo attraverso cui i docenti acquisiscono una maggiore sensibilità o sviluppano nuove visioni sull'insegnamento;
- 3) il disaccordo (*disagreement*), che si verifica quando i docenti entrano in conflitto con il contesto di riferimento, poiché porta il docente a mettere in discussione o addirittura rifiutare le credenze precedentemente maturate;
- 4) l'elaborazione (*elaboration*), fase in cui essi approfondiscono ed espandono le proprie convinzioni esistenti aggiungendo nuove dimensioni analitiche⁷¹.

La classe, infatti, non è solo un luogo fisico, ma può essere interpretata come un campo di rapporti sociali, lungo il quale si costruiscono significati attraverso il linguaggio e il suo portato ideologico⁷². Tali interazioni discorsive quando rag-

⁷⁰ C. Amorim, E. M. Ribeiro-Silva, *Professional identity in physical education: a review of literature*, vol. XLVI, cit., p. 777; D. Cuadra-Martínez, P. Castro-Carrasco, C. Oyanadel, I. González-Palta, *Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos*, vol. XIV, cit., pp. 79-92; M. S. Feser, I. Haak, *Key features of teacher identity: a systematic meta-review study with special focus on teachers of science or science related subjects*, vol. LIX, cit., pp. 287-320; K. Lojdová, K. Vičková, J. Nehyba, *Stories of Teachers' Identity: between Personal and Professional Experience*, vol. XXVI, cit., pp. 113-137.

⁷¹ Ivi, p. 123.

⁷² La parola ideologia viene utilizzata, in questo contesto, come sinonimo di sistema di credenze o di valori relativi ad una qualsiasi concezione del mondo. E. A.C. Rushton, M. J. Reiss, *Middle and high school science teacher identity*

giungono il piano istituzionale rappresentano la dimensione della cultura istituzionale. Essa varia da scuola a scuola⁷³ e comprende una dimensione formale e informale.

Un ulteriore elemento riguarda il rapporto con la dirigenza. Sulla base di un'analisi longitudinale delle esperienze di alcuni docenti, durante il loro primo anno di insegnamento a tempo pieno, Lojdová e colleghi mostrano come il processo di sviluppo dell'identità professionale possa condurre a esiti divergenti. Da un lato, alcuni insegnanti rafforzano la propria motivazione a proseguire nella professione; dall'altro, altri giungono alla decisione di abbandonarla. In particolare, le valutazioni positive espresse dal dirigente scolastico in occasione delle osservazioni in classe contribuiscono a sostenere un'identità professionale positiva negli insegnanti che rimangono in servizio, mentre, nel caso del docente che lascia la professione, emerge un conflitto con il modello didattico promosso dalla dirigenza.

Bisogna poi menzionare il tema della marginalizzazione all'interno della comunità scolastica e della solitudine dei docenti. In particolare, i docenti di sostegno si sentono spesso isolati rispetto ai colleghi disciplinari, quando si trovano ad affrontare questioni come l'equità relative all'accesso ai materiali e alle risorse didattiche e in merito alla co-responsabilità con i docenti curricolari del successo formativo degli alunni con disabilità⁷⁴.

Infine, la letteratura evidenzia come la soddisfazione lavorativa, il *burnout* e il benessere professionale, costituiscano dimensioni strettamente interconnesse allo sviluppo dell'identità professionale docente, rappresentando degli elementi di novità rispetto alla condizione dei docenti in formazione⁷⁵. In particolare, le condizioni di precarietà contrattuale e di instabilità lavorativa incidono negativamente sul benessere psicologico degli insegnanti, aumentando il rischio di stress e di esaurimento emotivo.

considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature, vol. LVII, cit. p. 141-203.

⁷³ E. A.C. Rushton, M. J. Reiss, *Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature*, vol. LVII, cit. pp. 141-203.

⁷⁴ M. Vergara-Rodríguez, D. Riveros-Zúñiga, J. Joo-Nagata, J., *Teacher Identity: The Case of Special Education Teachers. A Systematic Review of the Literature*, «Revista Electrónica Educare», XXIX, 1 (2025), pp. 1-24.

⁷⁵ F. Hanna, R. Oostdam, S. E. Severiens, B. J. H. Zijlstra, *Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments*, vol. XXVII, cit., pp. 15-27.

Sviluppo professionale e crescita personale.

Dall'analisi delle revisioni, emerge come la crescita personale e lo sviluppo professionale siano due questioni estremamente connesse⁷⁶. In particolare, ciò che guida la crescita personale durante i percorsi ITE è un processo di maturazione e trasformazione emotiva.

Approfondendo la questione della gestione delle emozioni, una delle difficoltà più comuni tra gli insegnanti in formazione riguarda la capacità di gestire l'ansia. Nello specifico i cinque principali stimoli o eventi che mettono alla prova la capacità di adattamento dei futuri docenti sono:

- 1) la paura di commettere errori durante il percorso di formazione o nel corso del tirocinio;
- 2) il timore di ricevere una valutazione negativa che possa interrompere o bloccare il percorso;
- 3) iniziare a insegnare argomenti di cui non si ha una piena padronanza disciplinare;
- 4) ravvisare una preparazione inadeguata per mancanza di tempo o a causa di possibili criticità nella programmazione del percorso di formazione iniziale;
- 5) la gestione di un numero elevato di studenti in un'unica classe⁷⁷.

Secondo Li e Ping, la capacità di affrontare e superare queste difficoltà è sicuramente legata alle abilità e alle competenze del singolo docente di saper utilizzare intelligentemente le risorse e le proprie conoscenze. Le tecnologie digitali sono indicate dagli autori, per esempio, come uno strumento efficace per mitigare l'ansia da insegnamento. D'altra parte, occorre evitare di confondere tale capacità unicamente come l'esito di uno sforzo individuale di tipo performativo, poiché essa, a ben vedere, rappresenta uno degli obiettivi del percorso di formazione.

Diventa, quindi, fondamentale nella progettazione dei percorsi offrire ai docenti in formazione l'opportunità di riflettere sulle proprie emozioni e di far emergere i propri

⁷⁶ M. A. Izadinia, *Review of research on student teachers' professional identity*, vol. XXXIX, cit., pp. 697-700 I. Çomoğlu, S. Başar, A. Oztüfekçi, A., Keles, K. Dikilitaş, *A Systematic Review of Research Engagement in TESOL Teacher Preparation: Pathways for Research-based Teacher Education*, cit. pp. 1-24; L. Österling, I. Christiansen, *Whom do they become? A systematic review of research on the impact of practicum on student teachers' affect, beliefs, and identities*, vol. XVII, cit., pp. 1-17.

⁷⁷ H. Li, X. Peng, *Review of preservice English teachers' teaching practicum in the COVID-19 pandemic*, vol. III, cit., p. 7.

bisogni, in modo da consentire ai supervisor di fornire il necessario supporto per avviare il processo di trasformazione emotiva precedentemente descritto⁷⁸.

Secondo Mitiche si verifica un esito positivo degli ITE, quando avviene un cambiamento delle convinzioni (*believes*) relative all'insegnamento delle discipline. Per esempio, i docenti di matematica in formazione che spesso possiedono un'esperienza di insegnamento limitata, tendono a trasmettere la matematica come un insieme di procedure finalizzate prevalentemente all'accumulo di informazioni e alla loro applicazione (si pensi per esempio allo studio dei teoremi). Mettere in discussione tali schemi mentali, attraverso l'utilizzo di strategie didattiche differenti, fa parte dello scopo formativo del percorso⁷⁹.

La crescita personale e lo sviluppo professionale sono anche legati al processo di valutazione e di autovalutazione, dove quest'ultimo è da intendere non solo come la percezione dell'autoefficacia e ma anche come la capacità di attribuire senso a un'attività didattica. Uno strumento utile, a questo scopo, sono i portfoli formativi⁸⁰.

Valutazione

La valutazione (*evaluation*) riveste un ruolo cruciale nella costruzione dell'identità professionale dei docenti per almeno tre ordini di ragioni che attengono alla dimensione professionale, alla crescita personale e allo sviluppo professionale e, infine, a processi di qualifica e di certificazione degli apprendimenti e delle competenze maturate durante i percorsi ITE.

Per ciò che concerne l'ambito professionale, la valutazione è una delle competenze strategiche del docente sia per la sua funzione formativa (*formative assessment*), cioè in veste di strumento per monitorare e migliorare l'apprendimento degli studenti (*summative assessment*), sia nel processo di rendicontazione dei risultati educativi alle diverse parti interessate: i genitori, gli amministratori scolastici e le autorità educative⁸¹.

⁷⁸ Ivi, p. 7.

⁷⁹ A. Mitiche, *Pre-service mathematics teachers' professional identities: A systematic literature review*, vol. XIII, cit., pp. 1-26

⁸⁰ E. P. Gracia, R. S. Rodríguez, A. P. Pedrajas, *Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature*, vol. XXVI, cit., p. 386

⁸¹ A. Looney, J. Cumming, F. van Der Kleij, K. R. Harris, *Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity*, vol. XXV, cit., pp. 442-467.

Per quanto riguarda gli altri due ambiti, la questione è più complessa perché richiede di approfondire il valore politico e pedagogico del ruolo della valutazione. Da una parte, viene descritta in maniera critica una visione della valutazione fortemente istituzionalizzata e regolativa, in cui il potere dello Stato e delle organizzazioni internazionali impone dall'alto sistemi di certificazione che orientano l'accesso all'insegnamento e la progressione di carriera secondo logiche di allineamento normative. Chiaramente, sotto questo punto di vista, il processo di valutazione limita fortemente l'agency dei docenti⁸²

Dall'altra, si fa spazio un'idea diversa della valutazione che non si limita alla semplice misurazione e/o accertamento di abilità e conoscenze secondo una finalità esclusivamente certificativa, ma è interessata prevalentemente a cogliere i processi di attribuzione di senso (*sensemaking*) personale e professionale dei docenti⁸³. Quest'ultima posizione, oltre a essere decisamente più in linea con la categoria dell'*agency*, risulta essere più coerente anche con gli obiettivi formativi dei percorsi ITE.

Come si è detto, infatti, ogni percorso dovrebbe fornire agli *student teachers* degli strumenti che li aiutino a prendere consapevolezza del valore degli apprendimenti e delle competenze acquisite, ponendo così attenzione all'atto di qualificazione oltre a quello di certificazione dell'esperienza formativa. In questa prospettiva, uno degli scopi primari del processo valutativo sarebbe il miglioramento e lo sviluppo⁸⁴. Idealmente la valutazione servirebbe da strumento per delineare in maniera condivisa dei piani di sviluppo e di crescita perseguibili all'interno dei primi anni di inserimento nel mondo del lavoro.

Questa seconda concezione della valutazione può servirsi di diverse metodologie e strumenti a seconda delle finalità e degli obiettivi formativi. A questo proposito, dalla disamina degli studi primari analizzati nelle rassegne (*Grafico 3*), emerge che le metodologie e gli strumenti qualitativi rappresentano il 75% degli approcci adottati (1150 articoli), i quantitativi il 14% (212 articoli), i *mixed methods* il 6% (100 articoli) e gli studi teorici il 5% (74 articoli).

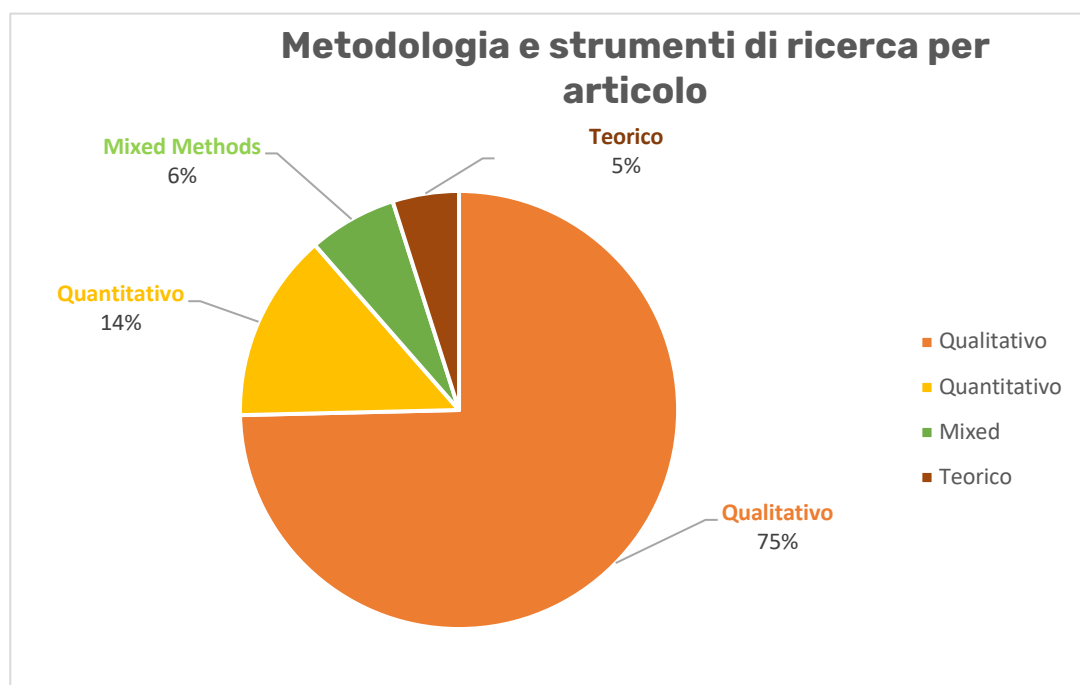
⁸² Questa prospettiva critica viene descritta da X. Liu, J. Trent, *Being a Teacher in China: A Systematic Review of Teacher Identity in Education Reform*, vol. XXII, cit., p. 288.

⁸³ B. Mansouri, K. Molana, M. Nazari, *The interconnection between second language teachers' language assessment literacy and professional agency: The mediating role of institutional policies*, «System», CIII, 102674 (2021), p. 3. Questo concetto di assessment literacy viene citato in M. Karimi, B. Mansouri, *Language Teacher Agency. A Systematic Review*, in a cura di Z. Tajeddin, T. S. Farrell, *Handbook of Language Teacher Education*. Springer International Handbooks of Education, Springer 2025, p. 4.

⁸⁴ Ibidem.

Entrando nel merito, l'adozione di approcci quantitativi finalizzati alla misurazione dell'identità professionale del docente risulta essere utile per stabilire intersezioni con altre variabili correlate al TPI quali, per esempio, il senso di auto-efficacia nell'insegnamento, la motivazione, il benessere e il burnout sul lavoro, nonché per mettere in relazione tali dimensioni con esiti valutativi standardizzati relativi alle conoscenze e ai livelli di apprendimento⁸⁵.

Grafico 3: Metodologia e strumenti di ricerca per articolo.



Il principale punto di forza di questi strumenti e metodologie risiede nella loro capacità di garantire affidabilità (*reliability*), intesa come stabilità e coerenza dei risultati, e validità (*validity*), declinata nelle sue dimensioni di contenuto, criterio e costrutto. Tuttavia, un limite intrinseco di tali approcci consiste nel rischio di

⁸⁵ J. Zhang, A. Mingming, A systematic review of quantitative measurements of teacher identity, «Current Psychology», XXXIV, 10 (2025), pp. 9265–9286. Si veda per esempio M. Granjo, J. Castro Silva, F. Peixoto, *Teacher identity: Can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem?*, «European Journal of Teacher Education», XXXIV, 2 (2021), pp. 158–179.

ridurre fenomeni complessi e dinamici a componenti standardizzabili e parzialmente decontestualizzati⁸⁶.

D'altro canto, i metodi qualitativi, riconoscendo l'individuo come un attore attivo capace di attribuire significato alla propria esperienza, permettono di cogliere due dimensioni fondamentali: per un verso il processo di attribuzione di senso dei vissuti professionali esplorabili attraverso interviste e dispositivi narrativi; dall'altro il contesto e la relazione con gli altri individui, rintracciabili mediante osservazioni, studi longitudinali e focus group. Tali metodi garantiscono un'elevata validità ecologica, pur presentando limiti legati alla riproducibilità, alla generalizzabilità dei risultati e alla rappresentatività dei campioni⁸⁷.

In questa prospettiva, l'adozione di disegni di ricerca *mixed methods*, sebbene ancora non ampiamente diffusa in questo ambito, appare particolarmente promettente. Essa, infatti, consente di integrare la solidità analitica degli strumenti quantitativi con la ricchezza interpretativa delle metodologie qualitative, favorendo una comprensione più articolata dei fenomeni e garantendo l'utilizzo di strumenti più affidabili e solidi⁸⁸.

Volgendo alla conclusione, è bene sottolineare come i contributi sulla valutazione emersi nelle revisioni consentano di esplorare quattro dimensioni che costituiscono l'identità professionale del docente secondo una prospettiva trifocale.

L'istanza auto-valutativa – *my identity assessment*⁸⁹ – rappresenta il piano soggettivo e personale della valutazione; il sistema di attese, norme e interazioni si colloca sul piano sociale e collettivo⁹⁰; mentre il livello professionale attiene a una dimensione maggiormente oggettivabile della valutazione. Ciascuno di questi livelli può essere esplorato e misurato mediante strumenti e metodologie quantitative, in una logica integrata e coerente con la natura dinamica e situata dell'identità professionale del docente.

⁸⁶ F. Hanna, R. Oostdam, S. E. Severiens, B. J. H. Zijlstra, *Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments*, vol. XXVII, cit., pp. 15–27; S. Lutovac, R. Kaasila, *Methodological landscape in research on teacher identity in mathematics education: a review*, «ZDM Mathematics Education», LI, 3 (2019), pp. 505–515.

⁸⁷ Ivi, p. 505–515.

⁸⁸ Ibidem.

⁸⁹ A. Looney, J. Cumming, F. van Der Kleij, K. R. Harris, *Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity*, vol. XXV, cit., pp. 442–467.

⁹⁰ X. Liu, J. Trent, *Being a Teacher in China: A Systematic Review of Teacher Identity in Education Reform*, vol. XXII, cit., p. 288.

Discussione dei risultati

Per ciò che concerne la prima domanda di ricerca e la relativa sotto domanda (DR1 e DR1.1), i risultati della presente rassegna sistematica, sintetizzando 1536 articoli che provengono da 66 paesi differenti (vedi Grafico 2), mostrano innanzitutto che il percorso di formazione iniziale può configurarsi come progressivo lavoro di esplorazione di sé dal punto di vista personale e professionale.

Per quanto riguarda la formazione e lo sviluppo della professionalità docente, si è delineato un profilo professionale complesso in grado di integrare competenze disciplinari, competenze pedagogico-didattiche e dimensione emotivo relazionale. Si è altresì sottolineato come lo sviluppo di tali competenze debba essere esercitato lungo un orizzonte di senso non semplicemente tecnico-procedurale ma etico. Tale dimensione è stata definita con l'espressione *agency*: la capacità di perseguire obiettivi ritenuti di valore sulla base delle convinzioni personali, della percezione della libertà e dell'efficacia, dei vincoli e dei facilitatori contestuali.

Se si adotta una prospettiva orientata allo sviluppo identitario, l'obiettivo degli ITE non può essere ricondotto esclusivamente a una funzione certificativa, ma assume una valenza eminentemente formativa. Per questa ragione, la presente revisione ha attribuito particolare rilievo alla dimensione della progettazione degli ITE, evidenziando un preciso modello formativo da cui far dipendere la struttura organizzativa.

Dal punto di vista pedagogico, questo modello deve sostenere l'integrazione tra teoria e pratica allo scopo di favorire un processo di metacognizione che comprenda esperienze, conoscenze e abilità in ambito disciplinare, pedagogico-didattico, valutativo ed emotivo relazionale. Questo proposito ha come conseguenza, sul piano organizzativo, un allineamento tra obiettivi formativi dei corsi accademici, del tirocinio e dei laboratori (ove previsti).

Tuttavia, una reale efficienza organizzativa, volta a garantire tale allineamento, sembra essere una condizione necessaria, per esempio per ridurre il carico di stress o di ansia dei docenti in formazione, ma non sufficiente a sostenere il successo formativo degli ITE. I principali elementi che maggiormente influenzano la qualità degli apprendimenti e l'impatto formativo dei percorsi vertono, a ben vedere, sulla mobilitazione di dispositivi strutturati di riflessione sull'esperienza, di

accompagnamento e supporto tutoriale. Tali momenti risultano infatti funzionali a sostenere sia la crescita personale dei futuri docenti sia dei piani di sviluppo professionale e di costruzione dell'identità nei primi anni di servizio.

Infine, a completamento del quadro relativo a DR1 e DR1.1, sono emersi due principali modelli di ITE: il modello *concurrent* e il modello *consecutive*. Il primo prevede la fase di formazione professionale e di qualifica all'interno del percorso di studi accademici universitari, mentre nel secondo è riservata a un momento successivo e separato. Dall'analisi degli articoli, la logica formativa dell'integrazione tra teoria e pratica può essere perseguita in entrambi i modelli.

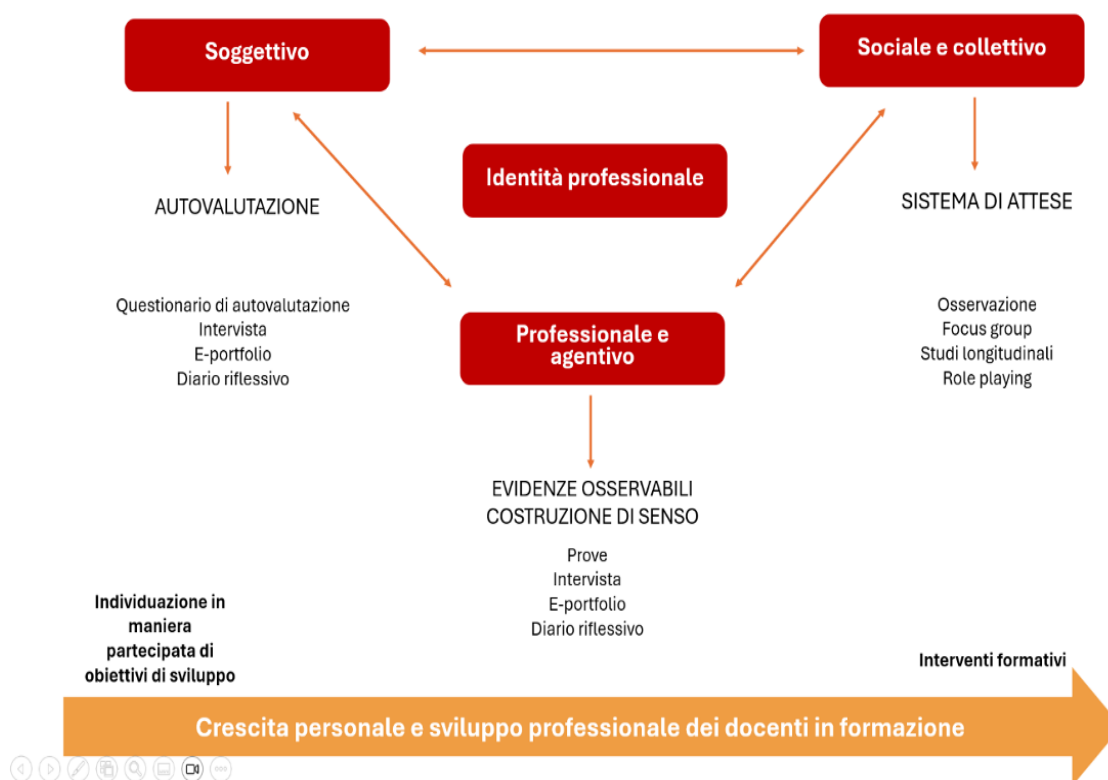
In merito alla seconda domanda di ricerca, i risultati suggeriscono l'importanza di adottare una concezione ampia della valutazione volta a triangolare tre prospettive tra loro differenti sull'identità professionale: quella soggettiva, quella sociale e collettiva e quella professionale agentiva. Sulla base del lavoro di Castoldi⁹¹, si propone uno schema grafico volto a sintetizzare lo sguardo trifocale appena descritto.

Sul piano teorico, questa impostazione si ispira a una visione della valutazione, non limitata a una funzione meramente certificativa, ma che le attribuisce un ruolo attivo nel processo di *sense-making* e di qualifica delle esperienze formative e professionali. Sul piano metodologico e operativo, invece, gli strumenti e i dispositivi di valutazione dovrebbero rispecchiare non tanto logiche istituzionali standardizzate, quanto gli esiti della ricerca sul campo portata avanti dai cosiddetti *teacher educator*. Queste ricerche sono importanti poiché fungono non solo come elemento di monitoraggio sistematico, ma anche come base per definire delle possibili strategie di miglioramento dei percorsi formativi⁹² e di sviluppo professionale per i docenti.

⁹¹ Per ciò che concerne l'impianto valutativo, questo lavoro propone un riadattamento del lavoro di M. Castoldi, *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*, Utet, Roma 2019, p. 35. Castoldi, a sua volta, riprende Pellerey. In Pellerey M. Grządziel D. Margottini F. Epifani F. Ottone E., *Imparare a dirigere sé stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, CNOS-FAP, Roma 2013, pp. 37-38.

⁹² La prospettiva che coniuga l'atto formativo e quello di ricerca è ben descritta da E. P. Gracia, R. S. Rodríguez, A. P. Pedrajas, *Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature*, vol. XXVI, cit., p.381.

Immagine 1: Prospettive di valutazione dell'identità professionale dei docenti in formazione



In questo senso, l'approccio dei metodi misti, anche se meno utilizzato, risulta essere la metodologia più adeguata, poiché permette di servirsi di strumenti e dispositivi eterogenei come i questionari, le prove standardizzate, le interviste, i colloqui, le osservazioni, i diari riflessivi, integrando l'istanza di autovalutazione e quella di etero valutazione.

Conclusioni

La letteratura analizzata, attraverso le 7 categorie, ha fatto emergere degli importanti elementi di riflessione sul ruolo degli ITE nel processo di sviluppo identitario e professionale dei docenti. Si è affermato, infatti, come il principale scopo formativo dei percorsi ITE sia la costruzione di un profilo professionale complesso che richiede un soggetto capace di esercitare le proprie azioni in maniera

competente all'interno del contesto scuola e lungo un orizzonte di senso che è sia tecnico-procedurale ma anche etico.

In quest'ottica, il significato e la funzione del processo valutativo deve appellarsi a un'istanza che è al contempo formativa e certificativa assumendo una prospettiva integralmente pedagogica: qualificare le esperienze e i processi di apprendimento⁹³.

In questo senso, è stato proposto un dispositivo di valutazione⁹⁴ che potrebbe orientare le future ricerche nell'ambito del monitoraggio e dello sviluppo di modelli di ITE così come viene previsto, per il contesto italiano, dal DPCM del 4 agosto 2023 relativo alla definizione dei percorsi universitari e accademici di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado⁹⁵.

Uno dei principali limiti di questa revisione è aver ristretto la ricerca ai database *Scopus* e *Web of Science*. Le future revisioni sistematiche potrebbero estendere la ricerca ad altre banche date (*Eric*, *Google Scholar* e così via...).

GIACOMO ZAVATTA
University "Ca' Foscari" of Venice

ANNA LAZZARI
University "Ca' Foscari" of Venice

⁹³ U. Margiotta, *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*, Carocci Editore, Roma 2015.

⁹⁴ Per una possibile raccordo tra i processi di valutazione formativa e i processi di monitoraggio si rimanda a D. Robasto, *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola: metodi e indicazioni operative*, Carocci, Roma 2017.

⁹⁵ *Decreto Ministeriale del 25 Settembre 2023 n.224*, Tale decreto prevede lo svolgimento attività di ricerca e monitoraggio all'interno dei Centri.

Appendici

Matrice di contingenza

Descrizione	Valore
Totale Articoli (N)	335
Inclusi da 01	33
Inclusi da 02	29
Esclusi da 01	302
Esclusi da 02	306
Disaccordo ⁹⁶	5
Accordo	329

Matrice di contingenza

	02: Includi (C1=30)	02: Escludi (C2=307)
01: Includi	a = 28	b = 5
01: Escludi	c = 2	d = 301
Totale C	29	306

Percentuale di Accordo Po: 98,2%
Kappa di Cohen: 0,89

⁹⁶ Il disaccordo tra gli articoli è pari a 5 perché 02 ha incluso un articolo diverso rispetto a 01.

Tabella con le principali informazioni sugli articoli selezionati

Autore/i	Paese di affiliazione degli autori della review	Numero di articoli revisionati	Popolazione di insegnanti revisionati	Metodologie citate negli articoli	Categorie riscontrate
Alberdi Ruiz de Alegría, A.; Imaz Aguirre, A.; Gezuraga Amundarain, M. (2024)	Spagna	32	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	23 qualitativi; 2 mixed methods 7 teorici	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale
Amorim e Ribeiro-Silva (2022)	Portogallo	27	Docenti di educazione fisica in formazione e in servizio primaria e secondaria	23 qualitativi; 3 quantitativi; 1 mixed methods	Formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio, valutazione.
Avraamidou (2014)	Cipro	29	Docenti di scienze in formazione e in servizio primaria e secondaria	26 qualitativi; 3 mixed methods;	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio
Bahari (2022)	Iran	44	Docenti d'inglese in formazione e in servizio primaria e secondaria	28 qualitativi; 7 quantitativi; 4 mixed methods; 5 teorici	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, tirocinio
Beijaard et al. (2004)	Olanda	25	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	16 qualitativi; 3 quantitativi; 6 teorici	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, valutazione
Cabaroğlu & Öz (2023)	Turchia	48	Insegnanti d'inglese in formazione primaria e secondaria	26 qualitativi; 10 quantitativi; 12 mixed methods;	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, tirocinio, valutazione.
Comoglu, I.; Başar, S.; Öztüfekçi, A.; Keleş, S.; Dikilitaş, K. (2025)	Turchia	19	Insegnanti d'inglese in formazione primaria e secondaria	14 qualitativi; 5 teorici;	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, tirocinio, valutazione
Concina (2023)	Italia	36	Docenti di musica in formazione e in servizio secondaria	13 qualitativi; 14 quantitativi; 9 mixed methods	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, valutazione

Cuadra-Martinez et al. (2021)	Cile	33	Docenti in formazione primaria e secondaria	33 qualitativi	Agency, formazione iniziale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio
Feser & Haak (2022)	Germania	24	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	24 teorici	Formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio, valutazione
Golzar (2020)	Afghanistan	37	Docenti d'inglese in formazione e in servizio primaria e secondaria	31 qualitativi; 1 quantitativi; 5 mixed methods	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio, valutazione
Gracia et al. (2022)	Spagna	35	Docenti in formazione scuola secondaria	28 qualitativi; 3 quantitativi; 4 mixed methods	Formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio, valutazione
Hanna et al. (2019)	Olanda	20	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	20 quantitativi	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, valutazione
Izadinia (2013)	Nuova Zelanda	29	Docenti in formazione scuola secondaria	24 qualitativi; 2 quantitativi; 3 mixed methods	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, inserimento nel mondo del lavoro, valutazione
Karimi, M.N.; Mansouri, B. (2025)	Iran	64	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	58 qualitativi; 1 quantitativi; 4 mixed methods, 1 teorico	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio, valutazione
Li & Peng (2024)	Cina	69	Docenti in formazione scuola secondaria	51 qualitativi; 8 quantitativi; 10 mixed methods	Professionalità docente, crescita e sviluppo professionale, tirocinio, valutazione
Liu & Trent (2023)	Cina, Hong Kong	28	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	26 qualitativi; 1 quantitativi; 1 mixed methods	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, tirocinio, valutazione
Lojdová, K.; Vičková, K.; Nehyba, J. (2021)	Rep Ceca	87	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	87 qualitativi	Crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, inserimento nel mondo del lavoro, tirocinio, valutazione
Looney et al. (2016)	Irlanda	20	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	26 qualitativi; 1 quantitativi	Agency, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, valutazione

Lutovac & Kaasila (2018)	Finlandia	52	Docenti di matematica in formazione primaria e secondaria	46 qualitativi; 2 quantitativi; 3 mixed methods, 1 teorico	Formazione iniziale, valutazione
Masoumi & Noroozi (2023)	Svezia e Olanda	25	Docenti novizi primaria e secondaria	14 qualitativi; 4 quantitativi; 7 mixed methods	Agency, inserimento nel mondo del lavoro, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, valutazione
Mitiche, A (2025)	Svezia	20	Docenti di matematica in formazione primaria e secondaria	20 qualitativi	Formazione iniziale, professionalità docente, crescita e sviluppo professionale, tirocinio
Österling & Christiansen (2022)	Svezia	87	Docenti in formazione primaria e secondaria	44 qualitativi, 40 quantitativi, 3 mixed methods	Agency, formazione iniziale, crescita e sviluppo professionale, professionalità docente, tirocinio
Rodrigues & Mogarro (2019)	Portogallo	22	Docenti in formazione primaria e secondaria	14 qualitativi, 3 quantitativi, 2 mixed methods	Agency, professionalità docente, crescita e sviluppo professionale
Rushton & Reiss (2021)	Regno Unito	79	Docenti in formazione e in servizio scuola secondaria	67 qualitativi, 2 quantitativi, 1 mixed methods, 9 teorici	Agency, formazione iniziale, inserimento nel mondo del lavoro, crescita e sviluppo professionale, tirocinio
Rushton et al. (2023)	Regno Unito	412	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	370 qualitativi, 20 quantitativi, 16 mixed methods, 6 teorici	Agency, formazione iniziale, inserimento nel mondo del lavoro, professionalità docente, crescita e sviluppo professionale, tirocinio, valutazione
Vergara-Rodríguez, M.; Riveros-Zúñiga, D.; Joo-Nagata, J. (2025)	Chile	19	Docenti in formazione e in servizio (non specificato)	18 qualitativi, 1 mixed method	Agency, formazione iniziale, inserimento nel mondo del lavoro, crescita e sviluppo professionale, tirocinio
Voogt et al. (2012)	Olanda e Belgio	55	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	26 qualitativi, 13 quantitativi, 4 mixed methods	Formazione iniziale, professionalità docente, crescita e sviluppo professionale, valutazione
Yuan (2022)	Cina, Hong Kong	22	Docenti di inglese in formazione e in servizio primaria e secondaria	22 qualitativi	Agency, formazione iniziale, inserimento nel mondo del lavoro, professionalità docente, crescita e sviluppo professionale, valutazione
Zhang, JW; Zhou, MM (2025)	Cina	37	Docenti in formazione e in servizio primaria e secondaria	37 quantitativi	Agency, formazione iniziale, professionalità docente, crescita e sviluppo professionale, valutazione

**Oltre la 'cesura interna' del primo ciclo di istruzione:
la formazione dei futuri professori in una prospettiva di equità**

**Beyond the 'Internal Split' of the First Cycle of Education in Italy:
Secondary Teacher Education from an Equity Perspective**

VALERIO FERRERO

Questo saggio rilegge la formazione dei futuri insegnanti in una prospettiva di equità, evidenziandone il ruolo decisivo nel definire cornici di senso, posture professionali e pratiche educative. Concentrandosi sul sistema scolastico italiano, esamina la 'cesura interna' del primo ciclo di istruzione come esito di assetti ordinamentali e formativi che generano discontinuità e disuguaglianze. Propone poi i '60 CFU' introdotti dalla Legge 79/2022 come dispositivo utile a superare la frattura tra primaria e secondaria di primo grado e i suoi effetti distortivi in termini di equità grazie all'integrazione di saperi pedagogici, didattica disciplinare e conoscenza dei contesti.

PAROLE CHIAVE: EQUITÀ; SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO; PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE; ISTITUTI COMPRENSIVI; FORMAZIONE INIZIALE DEI PROFESSORI.

This paper examines initial teacher education through an equity lens, emphasizing its central role in shaping meaning-making frameworks, professional dispositions, and educational practices. Focusing on the Italian school system, it analyses the 'internal split' within the first cycle of schooling as the result of regulatory and training structures that produce discontinuities and inequalities. It considers the '60 ECTS' introduced by Law 79/2022 to be a promising tool to address the divide between primary and lower secondary schools and their equity-related distortions, by integrating educational theory, subject-specific pedagogy, and an understanding of school contexts.

KEYWORDS: EQUITY; LOWER SECONDARY SCHOOL; PRIMARY AND LOWER SECONDARY EDUCATION; 3-14 SCHOOL CONTEXTS; INITIAL SECONDARY TEACHER EDUCATION.

Formare i professori della secondaria: introduzione

Il recente avvio dei percorsi abilitanti da '60 CFU' per l'insegnamento nella scuola secondaria, introdotti dalla L. 79/2022 e disciplinati dal DPCM del 04/08/2023, ha riportato al centro del dibattito pubblico e scientifico il tema della formazione iniziale dei docenti. Dopo una lunga stagione segnata da dispositivi discontinui e spesso emergenziali, dalle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) ai Tirocini Formativi Attivi (TFA), dal mai attuato percorso di Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT) ai 24 CFU, il sistema italiano sembra oggi orientarsi verso un nuovo modello strutturato di abilitazione universitaria, pur all'interno di un quadro normativo ancora instabile e fortemente condizionato dalle tempistiche del PNRR.

In tale scenario, la formazione iniziale è spesso analizzata in termini di efficacia organizzativa, sostenibilità amministrativa o adeguatezza rispetto alle esigenze di reclutamento. Meno indagato è invece il suo ruolo come dispositivo strutturale nella produzione e nella legittimazione delle disuguaglianze. Adottando l'equità come chiave di lettura privilegiata, si intende interrogare la preparazione iniziale dei futuri professori non soltanto come passaggio obbligato verso l'assunzione a tempo indeterminato, ma come luogo di costruzione di cornici di senso, posture professionali e rappresentazioni dell'apprendimento che incidono profondamente sulle traiettorie scolastiche degli studenti.

A partire da un'analisi del caso italiano, il saggio si concentra sulla 'cesura interna' del primo ciclo di istruzione, intesa come discontinuità pedagogica, organizzativa e simbolica tra scuola primaria e secondaria di primo grado, e la interpreta come esito, almeno in parte, dei modelli storicamente adottati nella formazione dei professori. In questa prospettiva, i nuovi percorsi abilitanti da '60 CFU' vengono considerati non come soluzione in sé, ma nei termini di possibile occasione per ripensare la professionalità docente in una direzione maggiormente attenta ai processi di transizione, alle responsabilità educative e alle condizioni di equità del sistema scolastico.

Il contributo, adottando un approccio pedagogico-critico volto a decostruire le naturalizzazioni dei fenomeni educativi e a renderne leggibili le matrici storiche, politiche e culturali, si articola in tre parti. La prima ricostruisce il nesso tra equità e preparazione iniziale degli insegnanti, disvelando come i modelli formativi con-

tribuiscono a definire le cornici interpretative attraverso cui vengono lette le differenze tra gli studenti e i processi di apprendimento. La seconda analizza l'evoluzione dei dispositivi di formazione iniziale dei professori in Italia, evidenziandone alcune criticità strutturali e le tensioni persistenti tra centralità dei saperi disciplinari e riconoscimento della dimensione pedagogica dell'insegnamento. La terza esamina la 'cesura interna' del primo ciclo di istruzione, interpretandola non soltanto come discontinuità organizzativa o curricolare tra scuola primaria e secondaria di primo grado, ma anche come esito dei modelli storicamente adottati nella preparazione dei professori. Il saggio propone quindi di leggere i '60 CFU' come un possibile spazio di rinegoziazione delle cornici professionali che hanno contribuito a consolidare tale frattura, discutendone il potenziale come dispositivo formativo in grado di problematizzare la transizione tra i segmenti del primo ciclo e di contrastarne gli effetti distorti in termini di equità.

Equità e formazione iniziale degli insegnanti: un nesso ineludibile

Nel panorama internazionale, l'equità ha assunto una centralità crescente sia per quanto riguarda l'agenda politica¹ sia sul piano del dibattito scientifico². Sempre di più si sottolinea l'urgenza di spostare l'attenzione dagli esiti individuali ai processi e alle condizioni strutturali che rendono effettivo l'accesso alle opportunità educative³, spezzando la sovrapposizione semantica con il concetto di uguaglianza formale⁴ e rinviando alla responsabilità dei sistemi scolastici di 'riconoscere' le differenze senza trasformarle in fattori di esclusione o svantaggio. Tra i vari filoni teorici⁵, un'interpretazione all'incrocio tra uguaglianza di opportunità,

¹ ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, ONU, New York 2015; UNESCO, *A guide to ensure inclusion and equity in education*, UNESCO, Paris 2017; UNESCO, *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*, UNESCO, Paris 2019.

² M. Ainscow, *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges*, «Prospects», XLIX, 3 (2020), pp. 123-134; L. Castelli, S. Ragazzi, A. Crescentini, *Equity in education: a general overview*, «Procedia-Social and Behavioral Sciences», LXIX, 1 (2012), pp. 2243-2250; W. Hutmacher, N. Bottani, D. Cochrane, *In pursuit of equity in education*, Springer, Cham 2001.

³ C. Chapman, M. Ainscow, *Using research to promote equity within education systems: Possibilities and barriers*, «British Educational Research Journal», XLV, 5 (2019), pp. 899-917; S. Gorard, E. Smith, *An international comparison of equity in education systems*, «Comparative Education», XL, 1 (2004), pp. 15-28; E. Unterhalter, *What is equity in education? Reflections from the capability approach*, «Studies in Philosophy and Education», XXVIII, 5 (2009), pp. 415-424.

⁴ O. Espinoza, *Solving the equity-equality conceptual dilemma: A new model for analysis of the educational process*, «Educational Research», XLIX, 4 (2007), pp. 343-363.

⁵ G.W. Henning, G.R. Baker, N.A. Jankowski, A.E. Lundquist, E. Montenegro (edd.), *Reframing assessment to center equity: Theories, models, and practices*, Routledge, New York 2023; L. Kyriakides, B.P. Creemers, A. Panayiotou, E.

uguaglianza di capacità e uguaglianza di condizioni per l'inclusione sociale che abbia come assi portanti pluralismo, democrazia ed eccellenza per chiunque⁶ risulta coerente con la necessità di interrogarsi non solo su ciò che la scuola produce in termini di risultati, ma soprattutto sui dispositivi che contribuiscono a generare e a legittimare le disuguaglianze.

Tra tali dispositivi, la formazione iniziale degli insegnanti occupa una posizione strategica⁷, spesso sottovalutata nel dibattito pubblico e nelle politiche educative. Essa costituisce infatti uno snodo cruciale nella definizione delle cornici di senso attraverso cui i futuri docenti interpretano il mandato educativo della scuola, il rapporto tra istruzione e raggiungimento di risultati di apprendimento ritenuti soddisfacenti e il significato delle differenze interne alla popolazione studentesca⁸. La formazione iniziale non si limita dunque a fornire strumenti operativi, ma contribuisce a delineare l'orizzonte valoriale e culturale entro cui l'azione educativa prende forma.

Il nesso tra equità e formazione iniziale⁹ risulta particolarmente evidente se si riconosce che le disuguaglianze in educazione non sono un dato naturale, ma il prodotto di scelte istituzionali, culturali e pedagogiche sedimentate nel tempo; in altre parole, occorre

considerare come le politiche e le pratiche riferite alla preparazione dei futuri insegnanti contribuiscano a perpetuare il fallimento scolastico di una parte del contingente studentesco¹⁰.

Charalambous, *Quality and equity in education: Revisiting theory and research on educational effectiveness and improvement*, Routledge, New York 2020; S.R. Lucas, L. Beresford, *Naming and classifying: Theory, evidence, and equity in education*, «Review of Research in Education», XXXIV, 1 (2010), pp. 25-84.

⁶ V. Ferrero, *Equity and Excellence in Education: SDG 4 of the 2030 Agenda in the Italian Context. Public Education Policies and Their Impact*, in M. Hamdan, M. Anshari, E.Z.H. Ali, N. Ahmad (edd.), *Public Policy's Role in Achieving Sustainable Development Goals*, IGI Global, Hershey 2023, pp. 206-235.

⁷ M. Cochran-Smith, F. Ell, L. Grudnoff, M. Haigh, M. Hill, L. Ludlow, *Initial teacher education: What does it take to put equity at the center?*, «Teaching and Teacher Education», LVII, 57 (2016), pp. 67-78; B. Kaur, *Equity and social justice in teaching and teacher education*, «Teaching and Teacher Education», XXVIII, 4 (2012), pp. 485-492.

⁸ J. Dyches, A. Boyd, *Foregrounding equity in teacher education: Toward a model of social justice pedagogical and content knowledge*, «Journal of Teacher Education», LXVIII, 5 (2017), pp. 476-490; L. Grudnoff, M. Haigh, M. Hill, M. Cochran-Smith, F. Ell, L. Ludlow, *Teaching for equity: Insights from international evidence with implications for a teacher education curriculum*, «The Curriculum Journal», XXVIII, 3 (2017), pp. 305-326.

⁹ M. Cochran-Smith, *Teacher education for justice and equity: 40 years of advocacy*, «Action in teacher education», XLII, 1 (2020), pp. 49-59; P. Jane Burke, G. Whitty, *Equity issues in teaching and teacher education*, «Peabody Journal of Education», XCIII, 3 (2018), pp. 272-284.

¹⁰ S. Nieto, *Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century*, «Journal of Teacher Education», LI, 3 (2000), p. 181; il testo è stato tradotto dall'autore.

Le rappresentazioni degli studenti e delle loro famiglie, le concezioni implicite di merito e di successo formativo, così come le interpretazioni dell'insuccesso, trovano nella formazione iniziale un luogo privilegiato di costruzione e di legittimazione. In questo senso, i modelli formativi contribuiscono a definire ciò che viene considerato *normale*, *deviante* o *problematico* all'interno dell'esperienza scolastica.

Tali processi di classificazione simbolica hanno una funzione di legittimazione delle disuguaglianze¹¹, che non può essere ricondotta a scelte individuali o a orientamenti impliciti dei singoli formatori, ma deve essere letta all'interno di un quadro più ampio di politiche educative e di riforme istituzionali che incidono in modo diretto sugli assetti della formazione iniziale degli insegnanti¹². I modelli formativi si configurano infatti come il prodotto di decisioni normative, organizzative e culturali che riflettono specifiche concezioni di scuola, di professionalità docente e di giustizia: interrogare il nesso tra equità e formazione iniziale significa considerare come le politiche di regolazione dei sistemi educativi, tra cui rientrano quelle relative alla preparazione degli insegnanti, possano contribuire a rafforzare o a contrastare i meccanismi di produzione delle disparità, rendendo necessario uno sguardo critico sulle logiche che orientano tali interventi.

È importante ricordare che gli effetti delle riforme orientate al mercato e alla standardizzazione non riguardano soltanto la scuola primaria e secondaria, ma investono anche la formazione degli insegnanti. Se le riforme basate sul mercato e sugli *standard* hanno sistematicamente acuito le disuguaglianze di accesso e di risultati, vi sono pochi motivi per ritenere che la formazione iniziale degli insegnanti possa esserne immune. Di converso, in assenza di un'analisi critica delle più ampie forze sociali e ideologiche in gioco, le riforme della formazione docente rischiano di riprodurre proprio quelle gerarchie e quelle forme di esclusione che dichiarano di voler superare¹³.

La formazione iniziale degli insegnanti non può perciò essere considerata un ambito neutro rispetto alle trasformazioni che attraversano i sistemi educativi, ma deve essere intesa come uno dei luoghi in cui tali cambiamenti prendono forma

¹¹ M. Lamont, M. Fournier (edd.), *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality*, University of Chicago Press, Chicago 1992; L. Reygadas, *The symbolic construction of inequalities 1*, in E. Jelin - R. Motta - S. Costa (eds.), *Global Entangled Inequalities*, Routledge, New York 2017, pp. 144-158.

¹² G.K. Verma (ed.), *Inequality and teacher education: An international perspective*, Routledge, New York 2021; R.J. Yinger, *The role of standards in teaching and teacher education*, «Teachers College Record», C. 5 (1999), pp. 85-113.

¹³ M.W. Apple, *Markets, standards, teaching, and teacher education*, «Journal of Teacher Education», LII, 3 (2001), p. 192. Il testo è stato tradotto dall'autore.

e si traducono in modelli di professionalità¹⁴. Le politiche orientate al mercato e alla standardizzazione, derivanti da approcci meritocratici e neoliberisti per cui l'equità è ricondotta alla responsabilità individuale e alla capacità di competere in condizioni date uguali per tutte le persone¹⁵, non incidono soltanto sugli assetti curricolari e valutativi della scuola, ma contribuiscono anche a definire le priorità, i contenuti e le gerarchie di valore nei percorsi di formazione docente.

Come sostiene Sandel¹⁶, tali interpretazioni spiegano le disparità come esiti giusti di un confronto competitivo formalmente equo, occultando il ruolo delle condizioni sociali, economiche e culturali nella produzione dei risultati e attribuendo il successo o l'insuccesso alla responsabilità dei singoli. In questo quadro, le disuguaglianze non appaiono come il prodotto di assetti strutturali, ma come conseguenze naturali del merito, rendendo più difficile problematizzare criticamente i meccanismi che ne determinano la produzione¹⁷. Trasposta sul piano della preparazione degli insegnanti, questa visione si traduce in modelli formativi che privilegiano l'efficienza, la misurabilità delle competenze e l'aderenza a *standard* predefiniti, a scapito di una riflessione sulle finalità educative e sulle condizioni sociali in cui l'insegnamento si realizza¹⁸. In tal senso, la formazione iniziale si configura come uno spazio cruciale di mediazione tra istanze di regolazione esterna e costruzione della professionalità, in cui si stabilisce quali saperi siano ritenuti centrali, quali competenze vengano considerate legittime e quale idea di insegnamento sia promossa. Come osserva Tuck¹⁹, la professionalità docente viene così progressivamente ricondotta a un insieme di prestazioni individuali valutabili e comparabili, mentre la dimensione pedagogica e critica dell'insegnamento rischia di essere marginalizzata.

¹⁴ B. Malm, *Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education*, «Journal of Education for Teaching», XXXV, 1 (2009), pp. 77-91; M.T. Tatto, *Professionalism in teaching and the role of teacher education*, «European Journal of Teacher Education», XLIV, 1 (2021), pp. 20-44.

¹⁵ S. Goudarzi, V. Badaan, E.D. Knowles, *Neoliberalism and the ideological construction of equity beliefs*, «Perspectives on Psychological Science», XVII, 5 (2022), pp. 1431-1451; J. Littler, *Meritocracy as plutocracy: The marketising of 'Equality' under neoliberalism*, «New Formations», XL, 80-81 (2013), pp. 52-72.

¹⁶ M.J. Sandel, *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, Feltrinelli, Milano 2023.

¹⁷ L. Duggan, *The twilight of equality?: Neoliberalism, cultural politics, and the attack on democracy*, Beacon Press, Boston 2012; D. McIntyre, M. Whitehead, L. Gilson, G. Dahlgren, S. Tang, *Equity impacts of neoliberal reforms: what should the policy responses be?*, «International Journal of Health Services», XXXVII, 4 (2007), pp. 693-709.

¹⁸ W. Au, *Neoliberalism in teacher education: The contradiction and the dilemma*, «Teacher Education and Practice», XXX, 2 (2017), pp. 283-287; C. Sleeter, *Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education*, «Teaching and Teacher Education», XXIV, 8 (2008), pp. 1947-1957.

¹⁹ E. Tuck, *Neoliberalism as nihilism? A commentary on educational accountability, teacher education, and school reform*, «Journal for Critical Education Policy Studies», XI, 2 (2013), pp. 324-347.

Il nesso tra equità e preparazione iniziale assume pertanto una valenza strutturale, poiché le scelte che orientano l'organizzazione dei percorsi formativi concorrono a definire le modalità attraverso cui le disuguaglianze vengono riconosciute, interpretate o, di converso, neutralizzate e giustificate²⁰. In questa prospettiva, ripensare la formazione iniziale degli insegnanti implica concepirla come un percorso che vada oltre una visione meramente formale dell'uguaglianza, interrogandosi sulle possibilità effettive dei futuri docenti di sviluppare competenze professionali, risorse critiche e consapevolezze pedagogiche in relazione ai contesti in cui l'apprendimento si realizza. Ne deriva la necessità di modelli formativi attenti alle differenze e alle condizioni di svolgimento dei percorsi, affinché esse non si traducano in esiti diseguali, ma possano essere riconosciute e affrontate in una prospettiva di equità, nella consapevolezza che

la disattenzione verso questi temi [...] produce un'ulteriore esclusione degli studenti già svantaggiati, con l'ampliamento dei divari e il perpetuarsi e l'aggravarsi delle disuguaglianze strutturali²¹.

La formazione iniziale agisce sull'equità anche nella misura in cui struttura il rapporto tra saperi disciplinari, saperi pedagogici e finalità educative della scuola come istituzione pubblica²². Un'impostazione che attribuisce un primato esclusivo alla dimensione disciplinare tende a ridurre l'insegnamento a una trasmissione di contenuti, separando il lavoro sul sapere dalle questioni educative e sociali. Una formazione che invece riconosce la dimensione pedagogica come costitutiva della professionalità docente²³ consente di collocare l'insegnamento entro una visione più ampia dei processi di apprendimento e delle condizioni che ne rendono diseguale l'accesso.

²⁰ M. Cochran-Smith, E.M. Reagan, *Centering equity in teacher education evaluation: From principles to transformative enactment*, «Journal of Teacher Education», LXXIII, 5 (2022), pp. 449-462; J.W. Little, L. Bartlett, *The teacher workforce and problems of educational equity*, «Review of Research in Education», XXXIV, 1 (2010), pp. 285-328.

²¹ L. Wei, *Equity-oriented teacher education: Introduction to the special issue*, «Beijing International Review of Education», III, 3 (2021), p. 323.

²² F.A. Korthagen, *Pedagogy of teacher education*, in J. Loughran, M. Hamilton (edd.), *International Handbook of Teacher Education*, Springer, Singapore 2016, pp. 311-346; M. Baldacci (ed.), *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano 2013; L.A. Sosniak, *Professional and subject matter knowledge for teacher education*, «Teachers College Record», C, 5 (1999), pp. 185-204.

²³ P. Grossman, *Research on pedagogical approaches in teacher education*, in M. Cochran-Smith, K.M. Zeichner (edd.), *Studying teacher education*, Routledge, New York 2009, pp. 437-488; J. Loughran, *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*, Routledge, New York 2006.

Se coloro che si stanno formando a divenire docenti devono realmente ‘vedere dentro l’insegnamento’, è necessario che abbiano accesso ai pensieri e alle azioni che danno forma alla pratica; devono poter vedere e ascoltare il ragionamento pedagogico che sostiene l’insegnamento che stanno sperimentando²⁴.

L’equità non può essere intesa come un obiettivo accessorio o come una sensibilità del singolo insegnante, ma deve costituire una dimensione strutturale della professionalità docente, che si costruisce anche attraverso l’accesso ai processi di pensiero e di decisione che orientano l’azione educativa. Rendere visibile il ragionamento pedagogico che sostiene l’insegnamento significa offrire ai futuri docenti strumenti interpretativi per comprendere come le scelte didattiche, valutative e organizzative incidano sui processi di inclusione ed esclusione e sulle traiettorie degli studenti. Ne deriva che la formazione iniziale debba interrogarsi esplicitamente non solo su ‘che cosa’, ma anche su ‘come’ e ‘perché’ si insegna, affrontando criticamente le logiche valutative, le transizioni tra i diversi segmenti del sistema scolastico e le aspettative che orientano l’esperienza educativa. Trascurare questi nodi significa offuscare il legame tra insegnamento ed equità, affidando la gestione delle disuguaglianze alla responsabilità individuale, anziché assumerla come questione istituzionale e formativa.

Tale legame emerge con particolare evidenza nei sistemi scolastici caratterizzati da forti discontinuità interne, che incidono in modo differenziato sui percorsi degli studenti. In questi contesti, la formazione degli insegnanti può contribuire tanto a mitigare quanto ad accentuare tali dinamiche, a seconda delle cornici teoriche e dei modelli di professionalità che essa promuove²⁵. In questo senso, la capacità di leggere i percorsi scolastici come processi unitari e non come segmenti isolati rappresenta un elemento chiave per contrastare sia la riproduzione sia l’insorgere di disparità.

In definitiva, assumere il nesso tra equità e formazione iniziale come ineludibile significa riconoscere che le politiche di formazione degli insegnanti non sono mai neutrali rispetto alla questione²⁶. Esse concorrono a delineare il tipo di scuola che

²⁴ J. Loughran, *Developing a pedagogy of teacher education*, cit., p. 5. Il testo è stato tradotto dall’autore.

²⁵ T. Boyle, S. Grieshaber, A. Petriwskyj, *An integrative review of transitions to school literature*, «Educational Research Review», XXIV, 1 (2018), pp. 170-180; P.D. Kohler, G. Greene, *Strategies for integrating transition-related competencies into teacher education*, «Teacher Education and Special Education», XXVII, 2 (2004), pp. 146-162.

²⁶ M. Cochran-Smith, *Policy, practice, and politics in teacher education: Editorials from the Journal of Teacher Education*, Corwin Press, Thousand Oaks 2006; J.C. Rivers, W.L. Sanders, *Teacher quality and equity in educational opportunity: Findings and policy implications*, in L.T. Izumi, W.M. Evers (edd.), *Teacher Quality*, Hoover Institution Press, Stanford 2002, pp. 13-23.

uno Stato intende costruire e il ruolo attribuito ai docenti al suo interno. Su questo piano teorico, la riflessione sulla formazione iniziale acquista piena rilevanza per l'equità, ponendo le basi per l'analisi degli assetti nazionali e dei dispositivi istituzionali attraverso cui tale formazione viene organizzata.

Diventare insegnanti in Italia: un *focus* sulla formazione dei professori

Nel sistema scolastico italiano, la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria si è storicamente configurata come un ambito segnato da una tensione irrisolta tra centralità del sapere disciplinare e riconoscimento della dimensione pedagogica dell'insegnamento²⁷. A differenza di quanto avvenuto per la scuola primaria, la cui tradizione formativa ha progressivamente integrato prospettive educative, didattiche e relazionali sia nelle scuole magistrali (abilitanti all'insegnamento nelle sole scuole dell'infanzia) e negli istituti magistrali (abilitanti invece alla docenza in ambedue i gradi) sia nell'attuale corso di laurea a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (fino al 2011 quadriennale e abilitante a un solo ordine di scuola, poi quinquennale e abilitante ad ambedue i segmenti)²⁸, la secondaria è rimasta a lungo ancorata a un modello di professionalità definito prevalentemente dall'*expertise* contenutistica. Questo assetto ha contribuito a costruire un'idea di docente come specialista della disciplina più che come professionista dell'educazione²⁹, con effetti rilevanti sul modo in cui il ruolo dell'insegnamento è stato socialmente e istituzionalmente interpretato.

Guardando alla storia repubblicana del Paese, per decenni l'accesso all'insegnamento nella scuola secondaria si è basato sulla centralità della preparazione universitaria: la laurea in un preciso campo disciplinare rappresentava il requisito principale per partecipare ai concorsi e accedere alla professione docente, assumendo implicitamente che la padronanza rispetto ai contenuti della materia

²⁷ M. Ferrari, *L'analisi pedagogica nella formazione iniziale dei docenti della secondaria italiana: una questione irrisolta*, «Pedagogia Oggi», XX, 1 (2022), pp. 18-25; M. Morandi, *La fucina dei professori: storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Scholé, Brescia 2021.

²⁸ N. Barbieri, *Storia della scuola dell'infanzia e della scuola primaria e formazione degli insegnanti*, in P. Sorzio (ed.), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti*, Carocci, Roma 2011, pp. 73-103; R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Marcovalerio, Torino 2000.

²⁹ M. Baldacci, *Appunti sulla formazione dei docenti*, «Lifelong Lifewide Learning», XIX, 42 (2023), pp. 7-13; A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2014.

fosse condizione sufficiente per l'efficacia educativa³⁰. Tra gli anni Sessanta e Settanta, in seguito alla riforma della scuola media unica e alla conseguente massificazione dell'istruzione secondaria, emerse con forza un primo dibattito sulla professionalità docente, che mise in discussione l'idea dell'insegnamento come mera trasmissione disciplinare e fece intravedere l'esigenza di una formazione pedagogico-didattica specifica, sebbene tale istanza sia rimasta a lungo priva di una traduzione istituzionale³¹.

Solo a partire dagli anni Novanta, con l'istituzione delle SSIS, si afferma per la prima volta in modo sistematico l'idea che l'abilitazione all'insegnamento debba fondarsi su un percorso universitario strutturato, integrando formazione disciplinare, competenze pedagogico-didattiche e tirocinio supervisionato³². Avviate nove anni dopo (1999) rispetto al provvedimento istitutivo (L. 341/1990)³³, sono sostituite dai TFA annuali (L. 244/2007 e D.M. 249/2010)³⁴: tale scelta, che ha trovato attuazione solo negli anni accademici 2011/12 e 2014/15, ha indebolito l'impianto della preparazione iniziale, comprimendo la dimensione riflessiva in favore di modelli più brevi e selettivi, spesso caratterizzati da forte disomogeneità territoriale. Il tentativo di riforma introdotto con il FIT ha cercato di ricomporre questa frattura attraverso un percorso triennale progressivo verso il ruolo³⁵, ma è rimasto in larga parte inattuato, venendo rapidamente abbandonato se non per il PRE-FIT, ossia i cosiddetti '24 CFU' senza valore abilitante in discipline psicologiche, pedagogiche e antropologiche da acquisire dopo la laurea per poter accedere a graduatorie per le supplenze e concorsi³⁶.

³⁰ P. Causarano, *La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti secondari nell'Italia repubblicana: una prima ricognizione*, in G. Bosco, C. Mantovani (edd.), *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, Rubettino, Soveria Mannelli (CZ) 2004, pp. 177-199.

³¹ F. Borruso, *La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico sulla formazione degli insegnanti*, «Pedagogia Oggi», XX, 1 (2022), pp. 62-68; M. Morandi, *La formazione degli insegnanti di fronte alla riforma della scuola media unica del 1962*, «Rivista di Storia dell'Educazione», X, 1 (2023), pp. 33-45.

³² C. Cappa, O. Niceforo, D. Palomba, *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, «Revista española de educación comparada», XIV, 22 (2013), pp. 139-163; S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Mondadori, Milano 2010.

³³ G. Luzzatto, *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma 2001.

³⁴ A. Lombardinilo, *Building University. In una società aperta e competitiva*, Armando, Roma 2014; A. Strano, *Riconoscere le competenze per formare la professione docente. Il caso TFA*, «Formazione & Insegnamento», XI, 3 (2011), pp. 223-231.

³⁵ A.M. Notti, *Insegnamento nella scuola secondaria e l'avvio dei percorsi di formazione iniziale e di tirocinio*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», X, 19 (2017), pp. 9-12.

³⁶ M. Corsi, *La formazione degli insegnanti. Dalla scuola dell'infanzia all'università: contenuti, metodi e prospettive*, «Pedagogia più Didattica», VI, 2 (2020), pp. 63-77.

Questa serie di «acronimi interrotti»³⁷ ha reso difficile la costruzione di un'identità professionale coerente, producendo traiettorie formative diseguali e fortemente dipendenti dalle contingenze normative. L'introduzione degli attuali percorsi abilitanti da '60 CFU' (L. 79/2022)³⁸, che mirano a ricomporre in un quadro unitario la formazione disciplinare, pedagogico-didattica e il tirocinio, vuole proporre un modello di abilitazione universitario strutturato e potenzialmente più stabile, pur all'interno di un sistema di accesso alla professione ancora in fase di assestamento³⁹.

Le discontinuità menzionate mostrano la persistente difficoltà nel consolidare una visione coerente della preparazione iniziale dei professori, oscillando tra esigenze emergenziali di reclutamento e il riconoscimento, tuttora incompiuto, dell'insegnamento come professione intellettuale fondata su ricerca, riflessività e sviluppo professionale continuo. In altre parole, come afferma anche Maura Striano⁴⁰ in riferimento all'assetto precedente all'introduzione dei '60 CFU', la formazione iniziale dei professori si è collocata in una posizione marginale all'interno dell'università, spesso affidata a dispositivi aggiuntivi o successivi rispetto ai percorsi di studio disciplinari.

All'insegnamento si accede attraverso percorsi faticosi, tortuosi, ma non autenticamente formativi perché non sono concepiti lungo una linea di continuità, che si articola e si sviluppa a partire dalla scelta del percorso di laurea in funzione di una specifica traiettoria occupazionale, ma per accumulazione di esperienze di precariato, certificazioni e di titoli post laurea, che non hanno valore professionalizzante⁴¹.

³⁷ C. Cappa, *SSIS, TFA, FIT: acronimi interrotti della formazione iniziale degli insegnanti*, «I problemi della pedagogia», LXV, 1 (2019), pp. 5-18.

³⁸ G. Bertagna, *L'abilitazione all'insegnamento con i 60 CFU: un'estensione dei 24 CFU o qualcosa di nuovo e diverso?*, «Nuova Secondaria», XL, 1 (2022), pp. 5-8; G. Bertagna, F. Magni (edd.), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Studium, Roma 2022.

³⁹ F. Magni, *Teachers' shortage and initial teacher education reforms in Italy: An overview*, «European Journal of Teacher Education», XLVIII, 1 (2025), pp. 81-96.

⁴⁰ M. Striano, *La formazione degli insegnanti*, in M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (edd.), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020.

⁴¹ Ivi, p. 140.

Ne è derivata una configurazione in cui la preparazione pedagogica è stata percepita come complemento e non come dimensione costitutiva della professionalità docente⁴², rafforzando una separazione simbolica e organizzativa tra saperi disciplinari e saperi pedagogici. Tale separazione non è neutra: essa orienta il modo in cui i futuri professori apprendono a leggere l'insegnamento, l'apprendimento e le difficoltà degli studenti, delimitando implicitamente il campo di ciò che viene considerato legittimo oggetto di riflessione professionale.

La specificità italiana si manifesta anche nella persistente dicotomia tra università e scuola⁴³, che ha limitato la possibilità di concepire la formazione iniziale come un'esperienza realmente integrata tra sapere teorico e conoscenza dei contesti educativi. Finora, molti professori sono entrati in classe senza una formazione pedagogica strutturata e solo successivamente, nel caso in cui non avessero ottenuto una cattedra a tempo indeterminato tramite concorso, hanno affrontato percorsi abilitanti universitari che si sono integrati retrospettivamente nella loro professionalità⁴⁴: la scuola rappresenta dunque il primo campo di esperienza professionale, a cui la formazione universitaria si aggancia in un secondo momento, spesso con la sfida di colmare lacune o di dare senso pedagogico a pratiche già in atto. Tale configurazione ha contribuito a rafforzare una visione dell'insegnamento centrata sull'aula e sulla prestazione individuale, piuttosto che sull'interazione tra soggetti, saperi e contesti.

Un elemento particolarmente rivelatore delle criticità strutturali del sistema italiano è rappresentato dal ricorso diffuso alle cosiddette 'messe a disposizione' (MAD) in risposta agli interpelli che le singole istituzioni scolastiche emettono in caso di necessità di personale una volta esaurite le graduatorie ufficiali: questo dispositivo consente a persone prive di formazione pedagogica e abilitazione e spesso provenienti da altri ambiti professionali di entrare in classe in risposta a

⁴² F. Antonacci, M. Guerra, *Ripensare la formazione degli insegnanti della scuola secondaria: potenzialità di un framework pedagogico*, «Nuova Secondaria Ricerca», XXXIX, 6 (2021), pp. 162-169; C. Lisimberti, *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

⁴³ C. Crivellari, *Professori nella scuola di massa. Dalla crisi del ruolo alla formazione universitaria*, Armando, Roma 2004; F. Magni, *L'università verso terre inesplorate: crisi, sfide, problemi, proposte*, «Nuova Secondaria», XLII, 10 (2025), pp. 56-63.

⁴⁴ G. Amatori, E. De Mutiis, N. Tomei, A. Travaglini, *La formazione dei docenti della scuola secondaria: uno sguardo critico sui percorsi abilitanti*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», XVIII, 35 (2025), pp. 90-103; A. Malandrino, *Le politiche per la formazione iniziale degli insegnanti e l'accesso alla professione in Italia: caratteristiche e criticità alla luce dell'institutional layering*, «Rivista Italiana di Politiche Pubbliche», XVI, 2 (2021), pp. 161-190.

esigenze contingenti di copertura delle cattedre⁴⁵. Nate come misura emergenziale, le MAD sono divenute nel tempo una pratica ordinaria, rovesciando la sequenza formativa ideale, immettendo nel sistema scolastico soggetti che iniziano a esercitare la professione docente prima ancora di aver avuto accesso a un percorso strutturato di preparazione. Esse costituiscono un indicatore della subordinazione della formazione iniziale alle logiche di funzionamento immediato del sistema scolastico, con l'effetto di rafforzare una concezione del mestiere come attività apprendibile 'sul campo' e di rendere ancora più fragile il nesso tra professionalità docente, qualità dell'insegnamento ed equità.

Non è un caso che la formazione dei futuri professori, faticando ad agire come dispositivo in grado di problematizzare criticamente le condizioni sociali e istituzionali in cui l'insegnamento si realizza, sia stata interpretata come fattore non tradizionale di disuguaglianza⁴⁶, ossia nei termini di snodo meno visibile ma strutturalmente decisivo nella produzione e nella legittimazione delle disparità, che opera non attraverso la selezione esplicita, bensì tramite le politiche, le cornici e i modelli di professionalità. La mancanza di uno spazio strutturato di riflessione sulla funzione educativa della scuola, sui processi di inclusione ed esclusione e sulle transizioni tra i diversi segmenti del sistema scolastico ha reso difficile per i futuri professori sviluppare una consapevolezza piena del proprio ruolo nei processi di produzione e riproduzione delle disparità. La professionalità docente si è così spesso costruita entro confini ristretti, che hanno limitato la possibilità di riconoscere l'insegnamento come pratica intrinsecamente situata e socialmente responsabile, contribuendo a rendere opachi i meccanismi attraverso cui le disuguaglianze vengono generate e legittimate.

Nel loro intreccio, questi elementi delineano un modello di formazione iniziale che, pur avendo conosciuto nel tempo tentativi di rinnovamento, continua a risentire di una debole integrazione tra dimensione disciplinare, pedagogica e istituzionale, con effetti che si riflettono direttamente sulla capacità del sistema di garantire equità e qualità. All'interno di questa configurazione, che rende evidente quanto «la formazione iniziale – che dovrebbe essere una priorità politica,

⁴⁵ I. Blancato, G. Argentin, *A Look at MAD Teachers: Conscious Precariousness and Willingness to Teach*, «Italian Journal of Sociology of Education», XVII, 1 (2025), pp. 155-176; D. Frison, C. Funari, *L'insegnamento come seconda carriera: fattori di scelta e sfide professionali. Risultati da un'analisi sistematica della letteratura*, «Q-Times. Journal of Education, Technology and Social Studies», XVI, 1 (2024), pp. 341-355.

⁴⁶ V. Ferrero, *Da grande voglio fare il prof! La formazione degli insegnanti di scuola secondaria come fattore non tradizionale di disuguaglianza*, «Nuova Secondaria Ricerca», XLI, 9 (2024), pp. 254-262.

culturale, pedagogica e psicologica» sia «ripetutamente dimenticata, a volte direttamente contrastata da parte dei governi che si succedono nel Paese»⁴⁷, occorre leggere le criticità e le potenzialità delle riforme più recenti non come interventi isolati, ma come momenti di una storia più lunga di tensioni irrisolte sulla natura della professionalità docente nella scuola secondaria italiana. In questo scenario, la preparazione iniziale non rappresenta soltanto uno snodo per il miglioramento dell'insegnamento, ma un vero e proprio fattore strutturale per la tenuta del sistema scolastico in termini di equità, coerenza e coesione.

La 'cesura interna' del primo ciclo di istruzione: un esito (anche) formativo

Nel secondo dopoguerra, l'istituzione della scuola media unica rese visibile l'inadeguatezza di una formazione docente fondata esclusivamente sul sapere disciplinare: l'ingresso di popolazioni studentesche più eterogenee mise in crisi un modello di insegnamento pensato per un pubblico selezionato, costringendo il sistema a interrogarsi, per la prima volta in modo esplicito, sulla dimensione pedagogica della professionalità. Tale consapevolezza trovò un'espressione particolarmente incisiva anche nel dibattito culturale e pedagogico dell'epoca: tra gli altri, don Lorenzo Milani, nel volume scritto a più mani con coloro che popolavano la scuola di Barbiana⁴⁸, pur non rivolgendosi specificamente ai dispositivi di formazione, colse con lucidità il rischio che un'innovazione ordinamentale potesse essere svuotata del suo potenziale emancipativo se affidata a una professionalità docente inadeguatamente ripensata.

Abbiamo letto la legge e i programmi della nuova media.

La maggioranza delle cose scritte lì a noi ci vanno bene. E poi c'è il fatto che la nuova media esiste, è unica, è obbligatoria, è dispiaciuta alle destre. È un fatto positivo.

Fa tristezza solo saperla nelle vostre mani. La rifarete classista come l'altra?⁴⁹

Oggi, a distanza di oltre mezzo secolo, è ancora una volta la scuola secondaria di primo grado a segnalare con particolare evidenza le tensioni irrisolte della for-

⁴⁷ A. D'Auria, G. Cavinato, *Formazione iniziale degli insegnanti: l'araba fenice*, in M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (edd.), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 59-60.

⁴⁸ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967.

⁴⁹ Ivi, p. 30.

mazione dei professori, ponendosi come luogo in cui riemergono criticità strutturali che riguardano la sua collocazione nel primo ciclo di istruzione⁵⁰. Dal punto di vista ordinamentale, esso è composto da due ordini di scuola differenti, ossia dalla primaria e, appunto, dalla secondaria di primo grado: Eurydice⁵¹ inserisce infatti il sistema scolastico italiano nel gruppo denominato «offerta di un curriculum comune di base», nel senso che «al completamento con successo dell'istruzione primaria [...] tutti gli studenti passano all'istruzione secondaria inferiore [...], dove seguono lo stesso curriculum comune di base»⁵². Tale configurazione si distingue da quella dei sistemi a «istruzione a struttura unica», dove è previsto un curriculum comune fino all'assolvimento dell'obbligo scolastico e «non sono previsti passaggi tra l'istruzione primaria e l'istruzione secondaria inferiore»⁵³.

Nel caso italiano, la distinzione tra scuola primaria e secondaria di primo grado non è soltanto una separazione formale tra due gradi scolastici, ma soprattutto una discontinuità profonda sul piano pedagogico, curricolare e organizzativo. In effetti, l'assetto istituzionale del primo ciclo di istruzione, pur inglobando i due ordini di scuola, convive con tradizioni formative, modelli organizzativi e culture professionali profondamente differenti, che producono uno scarto sostanziale tra i due segmenti⁵⁴. Il 'paradosso' del primo ciclo risiede proprio nella presenza di unitarietà normativa e frammentazione pedagogica, che rende problematica la costruzione di percorsi realmente coerenti e progressivi.

Sebbene primaria e secondaria di primo grado rientrino nella cornice organica del primo ciclo e nell'assetto amministrativo degli istituti comprensivi, che includono anche le scuole dell'infanzia, la transizione tra i due segmenti assume la forma di una vera e propria 'cesura interna', rappresentando una criticità strutturale spesso sottovalutata ma fortemente incisiva rispetto alle possibilità di equità del

⁵⁰ V. Ferrero, *La scuola media unica nel primo ciclo di istruzione. Una riflessione tra equità e autonomia scolastica*, «Dirigenti Scuola», XLI, 1 (2022), pp. 41-55.

⁵¹ Eurydice, *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2023 – Equity in school and higher education*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2023.

⁵² Ivi, p. 7.

⁵³ Ibidem.

⁵⁴ N. Serio, *Continuità e discontinuità educativo-didattica: teorie e problemi*, in L. Lelli, N. Serio (edd.), *Progettazione curricolare e didattica delle discipline*, Armando, Roma 2012, pp. 49-63.

sistema scolastico, poiché implica una rottura pedagogica, organizzativa e culturale che rischia di minare la continuità educativa⁵⁵. Tale discontinuità si manifesta attraverso un cambiamento repentino delle pratiche didattiche, delle forme di valutazione e delle modalità relazionali tra docenti e studenti⁵⁶.

La 'cesura interna' del primo ciclo, concepito in realtà come unitario e articolato in otto anni, comporta

effetti selettivi (aumento degli abbandoni e delle ripetenze), anche perché gli insegnanti della scuola media tendono a conservare un'identità professionale e delle pratiche didattiche più vicine a quelle dei loro colleghi della secondaria superiore che non a quelle degli insegnanti elementari⁵⁷.

La secondaria di primo grado si distingue infatti per un'impostazione disciplinare specialistica e per il maggior ricorso a modalità frontali: si tratta di aspetti che rappresentano una rottura rispetto alla dimensione più interdisciplinare e laboratoriale propria della scuola primaria⁵⁸; in altre parole, si dà spazio a una logica trasmissiva e frammentata del sapere, poco adatta a sostenere la continuità dei processi di apprendimento e lo sviluppo armonico di competenze e capacità che trascendono le singole materie scolastiche⁵⁹. L'ingresso nella secondaria di primo grado comporta inoltre l'esposizione precoce a pratiche valutative selettive, basate su voti numerici, che alimentano la percezione del fallimento scolastico come tratto identitario per una parte consistente della popolazione studentesca, soprattutto quella che non condivide i codici comunicativi, culturali e simbolici della scuola⁶⁰.

⁵⁵ G. De Simone, A. Gavosto, *Patterns of value-added creation in the transition from primary to lower secondary education in Italy*, «FGA Working Papers», XLVII, 4 (2013); D. Raccanello, M. Brondino, B. De Bernardi, *Achievement emotions in elementary, middle, and high school: How do students feel about specific contexts in terms of settings and subject-domains?*, «Scandinavian Journal of Psychology», LIV, 6 (2013), pp. 477-484.

⁵⁶ G. Lucchesi, *Ammorbidire le transizioni scolastiche per il successo formativo*, «Formazione & Insegnamento», XVI, 1 (2018), pp. 79-92.

⁵⁷ L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, FrancoAngeli, Milano 2021, pp. 142-143.

⁵⁸ A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Laterza, Roma-Bari 2022.

⁵⁹ L. Bellatalla, *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Erickson, Trento 2010; S. Olivieri, G. Franceschini, E. Macinai, *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche ed emergenze sociali*, ETS, Pisa 2008.

⁶⁰ D. Checchi, *Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana*, «Politica economica», XXVI, 3 (2010), pp. 359-388; D. Checchi, *Uguaglianza delle opportunità nella scuola secondaria italiana*, «FGA Working Paper», XXV, 3 (2010); M. Cuconato (ed.), *Il tempo delle medie. Esperienze scolastiche e transizioni generazionali*, Carocci, Roma 2014.

Sotto il profilo organizzativo, l'articolazione del primo ciclo in due segmenti separati produce una frattura nei processi educativi. Non è un caso che oggi si discuta della secondaria di primo grado «in chiave prevalentemente critica»⁶¹ e la si intenda come «anello debole del sistema scolastico italiano»⁶²: a dimostrazione delle problematicità di questo segmento, a partire dai dati raccolti grazie alle rilevazioni INVALSI, De Simone⁶³ dimostra che l'impatto dell'origine sociale sui risultati che la popolazione studentesca ottiene in matematica al termine del primo ciclo non solo è significativo sul piano quantitativo, ma soprattutto si forma entro i tre anni di secondaria di primo grado senza essere ereditato dalla primaria. In effetti, il più recente *Rapporto INVALSI*⁶⁴ dimostra che tale dinamica riguarda, oltre che l'ambito matematico, anche i risultati in italiano e inglese: nel passaggio tra quinta primaria e terza secondaria di primo grado il differenziale tra chi appartiene ai quintili socioeconomici e socioculturali più bassi e chi fa parte delle fasce più alte si allarga in maniera più marcata rispetto alla transizione tra i due scaglioni della secondaria.

Questi dati, pur ribadendo la problematicità delle transizioni scolastiche in termini di equità, confermano l'esistenza di uno «scalino critico nel passaggio dalla primaria alla secondaria inferiore», le cui ragioni sono

l'ingresso nella preadolescenza, [la] discontinuità nell'organizzazione (da un curriculum ancora abbastanza 'integrato' nella scuola primaria a un curriculum per materie), [un] corpo docente che ha avuto una formazione prevalentemente disciplinare e non professionale⁶⁵.

L'aumento del numero di insegnanti per classe e l'assenza di un tempo collegiale rischiano poi di frammentare l'azione educativa producendo un effetto di discontinuità e perdita di senso della relazione⁶⁶: in altri termini, la suddivisione dell'insegnamento in discipline affidate a figure diverse, ciascuna con orari limitati e responsabilità circoscritte, mina l'unitarietà dell'esperienza formativa.

⁶¹ L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola*, cit., p. 150.

⁶² Ivi, p. 152.

⁶³ G. De Simone, *Render unto primary the things which are primary's: Inherited and fresh learning divides in Italian lower secondary education*, «Economics of Education Review», XXXV, 1 (2013), pp. 12-23.

⁶⁴ INVALSI, *Rapporto INVALSI 2025*, INVALSI, Roma 2025.

⁶⁵ L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola*, cit., p. 153.

⁶⁶ U. Margiotta, *Riformare la scuola media. L'anello debole del sistema*, «Formazione & Insegnamento», XI, 2 (2013), pp. 27-32.

La ‘cesura interna’ del primo ciclo non può però essere ridotta a una mera disfunzione organizzativa tra due gradi di scuola formalmente appartenenti allo stesso segmento di istruzione, ma deve essere compresa come l’esito di una stratificazione di modelli formativi che producono, in modo implicito, differenti concezioni di apprendimento, di successo scolastico e di responsabilità educativa. La formazione iniziale dei professori della secondaria di primo grado, tradizionalmente ancorata a una razionalità disciplinare e solo marginalmente attraversata da dispositivi riflessivi sulla funzione educativa della scuola, contribuisce a rendere opaca la natura processuale dell’esperienza scolastica⁶⁷, interrompendo la continuità dei significati che gli studenti costruiscono lungo il loro percorso. Tale opacizzazione può essere letta, in prospettiva pedagogica, come il segnale di una concezione riduttiva della formazione, intesa prevalentemente come addestramento tecnico-disciplinare e non come processo di costruzione riflessiva dell’identità professionale.

La formazione non è concetto da interpretare in senso debole, riconducendola agli aspetti operativi della professionalizzazione, ma piuttosto assunto nella sua accezione pedagogicamente più forte [...]: non solo come essere formati, ma anche come formarsi e quindi esprimere scelte che consentono di mettere a fuoco l’identità di soggetti in divenire e che si prendono cura di sé [...]. Il percorso formativo deve, inoltre, sollecitare i docenti *in fieri* a sentirsi responsabili nei confronti degli allievi dei quali è necessario prendersi cura ed ai quali è opportuno insegnare ad avere cura di sé⁶⁸.

Assumere la formazione in questa accezione ‘forte’ consente di comprendere come la mancata tematizzazione dei passaggi e delle responsabilità educative incida direttamente sulla capacità dei docenti di abitare consapevolmente la posizione di confine propria della secondaria di primo grado: la condivisione con la scuola primaria di un’identica cornice ordinamentale non si traduce, sul piano formativo, in un comune orizzonte professionale. I futuri professori sono spesso preparati più a presidiare saperi e *standard* che a governare passaggi, soglie e transizioni, interiorizzando una visione dell’insegnamento che presuppone un

⁶⁷ M. Colombo, *Gli insegnanti in Italia*, Vita e Pensiero, Milano 2020; F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia: percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium, Roma 2020.

⁶⁸ L. Genovese, *La formazione dell’insegnante secondario tra teoria e pratica. Riflessioni e proposte per il tirocinio*, Armando, Roma 2005, p. 85.

cambiamento di registro pedagogico come evento naturale, anziché come problema educativo⁶⁹.

Il primo ciclo viene così implicitamente frammentato in due mondi simbolici, ciascuno dotato di proprie grammatiche professionali. In quanto esito anche formativo, la sua 'cesura interna' può essere letta come il prodotto di un rapporto strutturalmente debole tra preparazione iniziale e scuola, nella misura in cui i percorsi rivolti ai professori hanno storicamente faticato a costruirsi in dialogo con le istituzioni scolastiche, intese come contesti unitari di pratiche, transizioni e responsabilità educative. La mancanza di tale dialogo ha contribuito a consolidare modelli di professionalità differenziati per ordini di scuola, rafforzando una visione segmentata dell'esperienza scolastica che indebolisce la continuità dei percorsi di apprendimento e delega la gestione dei passaggi a logiche implicite più che a una riflessione pedagogica condivisa.

Questa frattura non è neutra in una prospettiva di equità. Essa incide sulle condizioni di possibilità dell'apprendimento, poiché ridefinisce in modo selettivo ciò che viene riconosciuto come competenza legittima e ciò che viene invece letto come mancanza o inadeguatezza. Gli studenti che non possiedono i codici culturali richiesti per abitare la nuova configurazione simbolica della secondaria di primo grado si trovano esposti a un improvviso restringimento delle opportunità di partecipazione⁷⁰, che la formazione dei docenti non sempre consente di riconoscere come prodotto di assetti istituzionali e non di *deficit* individuali.

La preparazione iniziale dei professori assume dunque la forma di fattore non tradizionale di disuguaglianza, poiché struttura le cornici interpretative attraverso cui essi attribuiscono significato ai comportamenti, ai risultati e alle traiettorie degli studenti. Essa contribuisce a definire quali differenze siano considerate 'difficoltà' da attribuire a carenze personali, quali 'risorse' da valorizzare e quali rese invisibili in quanto non riconducibili a categorie già date. La scuola secondaria di primo grado, lungi dall'essere una cerniera strategica tra scuola primaria e secondo ciclo di istruzione, si configura come uno spazio di riarticolazione profonda dei rapporti tra sapere, valutazione e identità, in cui si giocano precocemente destini scolastici.

⁶⁹ F. Moro, *Scuola 2000. Continuità e curricoli nella scuola di base*, FrancoAngeli, Milano 1999; U. Margiotta, *La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori*, «Formazione & Insegnamento», XV, 3 (2017), pp. 9-14.

⁷⁰ G. Argentin, *Nostra scuola quotidiana: il cambiamento necessario*, Il Mulino, Bologna 2021.

Nei percorsi di formazione iniziale, la mancanza di un'elaborazione critica su questo nodo fa sì che i professori vengano immessi in ruolo senza una reale consapevolezza della portata formativa delle transizioni né delle responsabilità che esse comportano in termini di equità. Non è un caso che si proponga «un percorso universitario specifico per l'insegnamento nella secondaria, al pari di quello che oggi esiste per infanzia e primaria», con un'integrazione tra «rafforzamento degli apprendimenti disciplinari, apprendimenti psicopedagogici e didattici teorici e pratica d'aula»⁷¹.

Ripensare la formazione dei professori in relazione alla 'cesura interna' del primo ciclo significa pertanto assumere l'equità non come criterio accessorio, ma come principio epistemico che orienta la costruzione stessa della professionalità. Solo una preparazione capace di tematizzare la continuità, di interrogare i confini tra segmenti scolastici e di riconoscere la dimensione sociale dell'apprendimento può trasformare la secondaria di primo grado da dispositivo di differenziazione precoce a spazio generativo di opportunità.

I '60 CFU': una risposta 'formativa' alla 'cesura interna'

Nel suo estrinsecarsi come assenza di una cultura pedagogica condivisa che sostenga la popolazione studentesca in un passaggio critico dell'esperienza scolastica e del percorso di crescita, la 'cesura interna' del primo ciclo di istruzione espone la secondaria di primo grado alla riproduzione delle disuguaglianze preesistenti e alla produzione di nuove e subdole disparità⁷². Interpretata come 'esito formativo', ossia frutto della configurazione storica della formazione dei professori che ha sistematicamente subordinato la dimensione pedagogica a quella disciplinare, impone di spostare il *focus* dell'analisi sui dispositivi di preparazione iniziale quali luoghi strutturali di costruzione della professionalità docente e delle condizioni di equità del sistema scolastico.

⁷¹ A. Gavosto, B. Romano, *Scuola media: alla ricerca di una nuova missione*, «RicercaAzione», XIII, 2 (2021), p. 70.

⁷² N. Madjar, R. Chohat, *Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement*, «Educational Psychology», XXXVII, 6 (2017), pp. 680-694; K. Topping, *Primary-secondary transition: Differences between teachers' and children's perceptions*, «Improving schools», XIV, 3 (2011), pp. 268-285.

I '60 CFU', introdotti dalla L. 79/2022 in un contesto dominato da urgenze di reclutamento e da logiche amministrative⁷³ secondo una sorta di «compromesso governativo dati i tempi stringenti del PNRR»⁷⁴, costituiscono un nuovo spazio istituzionale entro cui diviene possibile interrogare criticamente il rapporto tra formazione iniziale ed equità. Pur non profilandosi come risposta intenzionale all'assetto qui problematizzato, rappresentano una risorsa per oltrepassare gli elementi di disuguaglianza che caratterizzano l'attuale esperienza degli studenti nella secondaria, anche in riferimento alla transizione dalla primaria.

La questione è 'pensare' la formazione iniziale come dispositivo di costruzione della professionalità, superando sul piano sia formale sia sostanziale l'idea che l'insegnamento nella secondaria possa essere appreso per accumulo di esperienza o per semplice padronanza disciplinare. Nell'assumere che «quale che sia l'ordine e grado di scuola in cui esercitano la loro professione, gli insegnanti sono chiamati a sviluppare e coltivare un sistema complesso di saperi» e che «il principale è quello pedagogico, da padroneggiare e gestire tanto in chiave teoretico-fondativa ed epistemologico-metodologica quanto in chiave operativo-concreta»⁷⁵, la riconfigurazione della preparazione iniziale come percorso annuale, strutturato in lezioni teoriche, laboratori e tirocinio ne implica una visione come spazio autonomo di costruzione del rapporto tra soggetto e sapere che consente di collocarla all'interno della tensione costitutiva dell'educazione tra anteriorità dei saperi e centralità del processo di appropriazione da parte dell'individuo⁷⁶.

Esiste un'anteriorità della cultura e dei saperi rispetto alle persone che vengono al mondo, ma ogni soggetto deve far propria questa cultura e questi saperi attraverso un percorso individuale che richiede un impegno personale. Ontologicamente il sapere precede l'imparare; pedagogicamente il soggetto precede il sapere. In questa contraddizione sta tutta la difficoltà dell'azione formativa⁷⁷.

⁷³ M. Cornacchia, *I nodi critici dei nuovi percorsi di formazione per insegnanti di scuola secondaria*, «Nuova Secondaria», XLI, 2 (2023), pp. 41-45; L. Saltari, *La scuola italiana nelle riforme del piano nazionale di ripresa e resilienza*, «Munus», XI, 2 (2021), pp. 479-490.

⁷⁴ A. Favella, *Formazione Iniziale Insegnanti: riconcettualizzare i tentativi falliti attraverso l'Analisi Storica Comparata*, «Nuova Secondaria», XLI, 6 (2024), p. 53.

⁷⁵ E. Corbi, *What Training Is in Store for Future Italian Teachers?*, «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», XIII, 1 (2024), p. 14.

⁷⁶ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2014; G. Chiosso, *Studiare Pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori Università, Milano 2018; A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2017.

⁷⁷ P. Meirieu, *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*, Aracne, Roma 2018, p. 22.

Assumere tale tensione come principio formativo significa riconoscere che il modo in cui i docenti sono preparati a mediare tra sapere e soggetto incide direttamente sulle modalità con cui viene abitata la transizione tra i segmenti del primo ciclo. La rilevanza dei '60 CFU' per la 'cesura interna' emerge se li si considera come possibile luogo di rinegoziazione delle cornici epistemiche che hanno storicamente orientato la professionalità dei professori della scuola secondaria di primo grado⁷⁸: la frattura tra primaria e secondaria di primo grado non è infatti soltanto il prodotto di scelte curriculari o organizzative, ma il risultato di modi differenti di concepire l'apprendimento, il sapere e la relazione educativa⁷⁹, che la formazione iniziale ha contribuito a sedimentare. Terminata la stagione della SSIS e in presenza di un'instabilità normativa che ha riportato il *focus* sui contenuti disciplinari, i '60 CFU' possono contribuire a risignificare la formazione dei futuri professori come processo in grado di sostenere la costruzione di un *habitus* professionale connotato in termini educativi, grazie a cui anche la transizione tra primaria e secondaria di primo grado sia considerata come un passaggio sensibile che richiede competenze specifiche di mediazione, lettura dei contesti e responsabilità nei confronti delle traiettorie formative degli studenti, soprattutto in ragione del carattere unitario e 'comprensivo' che dovrebbe caratterizzare il primo ciclo.

Intorno a quali assi promuovere la costruzione della biografia professionale [dei professori]? Certo, fondamentali sono i costrutti culturali e la consapevolezza di dover assolvere al ruolo di costruttori di cultura nel Paese. Così come le competenze didattico-pedagogiche necessarie a promuovere apprendimento. Ma la qualità della professione interpella in maniera forte anche le capacità di dare risposte a domande etiche, di assumere responsabilità istituzionali, collettive civili. Il tessuto professionale dell'insegnante è costituito da un intreccio complesso di saperi, competenze, valori, visioni del mondo, attitudini personali. E non poteva essere diversamente visto che la posta in gioco è molto alta: tutelare il diritto di ognuna/o al pieno sviluppo della personalità e fare della scuola un presidio di democrazia⁸⁰.

⁷⁸ M. Cornacchia, E. Madriz, *Dalla situazione alla formazione: pratiche di riflessività educativa nei corsi intensivi 60 CFU*, «Pedagogia Oggi», XX, 2 (2022), pp. 87-94; L. Menichetti, M. Pellegrini - G. Gola, *Cornici mentali e stereotipie didattiche nella formazione degli insegnanti*, «Formazione & Insegnamento», XVII, 1 (2019), pp. 351-374.

⁷⁹ S. Patera, *Tra "il dire e il fare" nella relazione insegnamento-apprendimento. Un caso di studio sulle rappresentazioni degli insegnanti in formazione iniziale*, «Formazione & Insegnamento», XVI, 3 (2018), pp. 315-334; E. Toffano, *Ripensare la relazione educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2007.

⁸⁰ A. D'Auria, G. Cavinato, *Formazione iniziale degli insegnanti: l'araba fenice*, cit., p. 58.

In questa prospettiva, l'integrazione tra saperi disciplinari e pedagogici non assume valore in sé, ma nella misura in cui consente di problematizzare il rapporto tra contenuto e accesso all'apprendimento. La 'cesura interna' è infatti anche il luogo in cui mutano improvvisamente le condizioni di legittimità delle competenze degli studenti: ciò che alla primaria è riconosciuto come modalità adeguata di partecipazione può perdere valore nella secondaria di primo grado. La formazione iniziale, se non rende leggibile questo mutamento, contribuisce a naturalizzare le difficoltà, trasformandole in indicatori di carenza anziché in segnali di disallineamento tra pratiche didattiche e condizioni di apprendimento⁸¹.

I '60 CFU' possono pertanto essere tematizzati come dispositivo di equità non perché modifichino direttamente gli assetti scolastici, ma perché aprono la possibilità di formare docenti capaci di leggere le transizioni come momenti critici dei percorsi formativi⁸². Ne deriva una concezione del tirocinio non come momento accessorio o di verifica delle competenze acquisite durante le lezioni teoriche, bensì come spazio trasformativo del sé professionale e delle pratiche osservate, in riferimento anche agli effetti delle dinamiche istituzionali in termini di inclusione o esclusione⁸³. Senza tale sguardo, il tirocinio rischia di limitarsi a una socializzazione acritica alle *routine* esistenti, riproducendo la cesura invece di renderla pensabile e superabile.

Apprendere nel contesto di lavoro non è [...] un processo separato dall'andamento delle normali attività, ma è solo un modo progressivamente diverso di partecipare alle attività. Per questa ragione, quando ci si immerge nella realtà professionale non ci si limita a mettere in pratica quanto acquisito altrove, ma si acquisiscono nuove conoscenze, competenze e consapevolezza⁸⁴.

In questo quadro, la secondaria di primo grado rappresenta un banco di prova decisivo, in quanto segmento in cui la formazione iniziale è chiamata a misurarsi con la tenuta della continuità educativa del primo ciclo nel momento stesso in

⁸¹ P. Calidoni, S. Cataldi (edd.), *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2014.

⁸² M. Cuconato, *Il tempo delle medie*, cit., pp. 198-211.

⁸³ J. Bernardini, *Il tirocinio universitario. Analisi di uno strumento tra didattica e formazione*, FrancoAngeli, Milano 2015; R. Sicurello, L. Leoni, *Il tirocinio tra scuola e università: la costruzione condivisa della professionalità docente*, «Formazione Lavoro Persona. CQIA Rivista» V, 15 (2019), pp. 45-58.

⁸⁴ L. Genovese, *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica*, cit., p. 89.

cui essa rischia di spezzarsi, rendendo visibile se il sapere professionale dei docenti è stato costruito per presidiare i confini o sostenere le transizioni come parte integrante del processo educativo. In altri termini, collocandosi in una zona di confine in cui si ridefiniscono i rapporti tra sapere, valutazione e identità e in cui si costruiscono precocemente traiettorie differenziate, essa richiede percorsi di preparazione iniziale che tematizzino tali specificità rivelandosi capaci di «problematizzare la pratica»⁸⁵, così da non preparare professori che guardino al proprio ruolo in continuità simbolica con la secondaria di secondo grado rafforzando una cultura professionale selettiva che mal si concilia con la funzione del primo ciclo come spazio di scolarità di base.

La questione dell'equità si innesta qui in modo strutturale. La 'cesura interna' è un fattore non tradizionale di disuguaglianza perché il mutamento delle grammatiche educative, didattiche e valutative restringe improvvisamente il campo di ciò che è riconosciuto come competenza legittima. La formazione iniziale dei professori, se orientata a rendere visibili tali meccanismi, può contribuire a spezzare questa logica, permettendo di leggere l'insuccesso non come dato neutro e naturale, ma come prodotto di specifici assetti educativi⁸⁶. In questo senso, i '60 CFU' non devono essere intesi come soluzione, ma come occasione per reinscrivere la formazione iniziale in una prospettiva di equità. Essi rendono possibile pensare la professionalità docente non solo in termini di efficacia didattica, ma di responsabilità nei confronti delle condizioni che rendono effettivo l'accesso all'apprendimento⁸⁷. Proprio questo spostamento di sguardo dalla prestazione al processo consente di porre in relazione il nuovo dispositivo formativo con la 'cesura interna' del primo ciclo.

⁸⁵ Ivi, p. 90.

⁸⁶ F. Bocci, I. Guerini, A. Travaglini, *Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme*, «Form@re», XXI, 1 (2021), pp. 8-23; F. Bocci, *L'insegnante inclusivo e la sua formazione: una questione aperta nell'ottica dei Disability Studies*, in D. Goodley, S. D'Alessio, B. Ferri, F. Monceri, T. Titchkosky, G. Vadalà, E. Valtellina, V. Migliarini, F. Bocci, A.D. Marra, E.R. Medeghini, *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative*, Erickson, Trento 2018; G. Benvenuto, *Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti? Costruire il futuro: le emergenze dalla ricerca per la formazione*, «Lifelong Lifewide Learning», XIX, 42 (2023), pp. 14-24.

⁸⁷ A. Annino, *Il ruolo del docente nella scuola della complessità tra pràxis e responsabilità educativa*, in P. Mulè, C. De Luca, A.M. Notti (edd.), *Insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Armando, Roma 2020, pp. 247-263; F. Cambi, *La formazione dell'insegnante oggi. La funzione della riflessività*, in A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014, pp. 31-36.

In assenza di tale spostamento, si rischierebbe che i '60 CFU' si limitino a riorganizzare formalmente percorsi già noti, senza incidere sui modelli di professionalità che hanno contribuito a produrre la frattura tra primaria e secondaria di primo grado. In questo caso, la formazione iniziale continuerebbe a operare come fattore non tradizionale di disuguaglianza, rafforzando un sistema 'sulla carta' unitario ma sostanzialmente frammentato. Non si tratta tanto di collocare il dispositivo dei '60 CFU' entro una storia più lunga di tentativi di riconoscere l'insegnamento come pratica riflessiva e socialmente situata, quanto di assumerli come leva per intervenire sulle condizioni stesse di produzione della professionalità docente, facendo della preparazione iniziale non un passaggio obbligato verso il ruolo, ma uno spazio di rielaborazione critica dei modi in cui l'insegnamento prende forma nei contesti e incide sulle traiettorie degli studenti.

La formazione dei professori come condizione di equità: conclusioni

Questo saggio ha inteso mostrare come la formazione iniziale dei professori della scuola secondaria non costituisca un mero snodo tecnico-amministrativo verso il reclutamento, ma un elemento cruciale per la costruzione delle condizioni di equità del sistema scolastico. La 'cesura interna' del primo ciclo di istruzione, lungi dall'essere una mera disfunzione organizzativa tra due segmenti, emerge come esito di modelli formativi sedimentati nel tempo che hanno contribuito a produrre differenti concezioni dell'apprendimento, del sapere e della professionalità docente, rendendo opaca la natura processuale e sociale dell'esperienza scolastica. La discontinuità tra primaria e secondaria di primo grado appare come un fattore non tradizionale di disuguaglianza, poiché ridefinisce in modo selettivo le condizioni di legittimità delle competenze degli studenti e trasforma le difficoltà in indicatori di carenza individuale, anziché in segnali di disallineamento tra pratiche didattiche e condizioni di accesso alle opportunità educative. Assunta la formazione iniziale come dispositivo strutturale nella produzione delle condizioni di equità e la 'cesura interna' come esito anche formativo, le considerazioni che seguono acquisiscono lo statuto di ipotesi pedagogiche fondate sull'elaborazione teorica proposta, attraverso cui si intende rendere concettualmente accessibile una diversa configurazione della formazione iniziale orientata all'equità.

Se, da un lato, si è provocatoriamente proposto di abolire la secondaria di primo grado come ciclo scolastico autonomo⁸⁸ e, d'altro canto, sono evidenti le ragioni a sostegno di una proposta di riforma attraverso cui istituire una «scuola di base integrata sia orizzontalmente [sia] verticalmente della durata complessiva di 13 anni (dai 3 ai 16 anni) coincidente con la durata dell'obbligo di istruzione»⁸⁹ che ingloberebbe anche gli anni della scuola dell'infanzia, considerati gli effetti positivi in termini di equità e successo formativo dei percorsi educativi nella fascia da 0 a 6 anni⁹⁰, occorre partire dalla consapevolezza che l'istituzione del primo ciclo in cui si incrociano scuola primaria e secondaria di primo grado «non è stato capace di realizzare né la continuità completa della scuola di base né» un'effettiva «comprensività»⁹¹. Proprio in questo scarto tra unitarietà ordinamentale e frammentazione pedagogica la formazione iniziale dei professori rivela il proprio ruolo strategico: in assenza di una preparazione specificamente orientata a gestire i passaggi, a leggere le transizioni come momenti critici dei percorsi formativi e a riconoscere la dimensione istituzionale delle disuguaglianze, ogni ipotesi di riforma rischia infatti di rimanere confinata sul piano formale. La questione della continuità non può essere risolta soltanto attraverso il ridisegno degli assetti scolastici, che postulerebbe altresì una diversa struttura dei percorsi di formazione iniziale, anch'essi pensati secondo modalità unitarie, ma richiede una riconfigurazione profonda dei modelli di professionalità docente che solo una formazione iniziale strutturata e riflessiva è in grado di sostenere.

I percorsi abilitanti da '60 CFU' non possono essere considerati di per sé risolutivi rispetto alla 'cesura interna' del primo ciclo, ma rappresentano una possibile occasione per reinscrivere la preparazione iniziale in una prospettiva di equità: essi aprono infatti uno spazio istituzionale entro cui ripensare la professionalità docente come costruzione riflessiva e situata, capace di riconoscere il nesso tra scelte didattiche, modelli valutativi e produzione delle disuguaglianze anche in relazione alla transizione tra primaria e secondaria di primo grado. Affinché tale

⁸⁸ C. Cornoldi, G. Israel, *Abolire la scuola media?*, Il Mulino, Bologna 2015.

⁸⁹ L. Benadusi, O. Giancola, *Equità e merito nella scuola*, cit., p. 153.

⁹⁰ R.A. Hahn, W.S. Barnett, *Early childhood education: Health, equity, and economics*, «Annual review of public health», XLIV, 1 (2023), pp. 75-92; I. Pescarmona (ed.), *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6. Prospettive in dialogo*, Aracne, Roma 2021; S. Sierens, P. Van Avermaet, M. Van Houtte, O. Agirdag, *Does pre-schooling contribute to equity in education? Participation in universal pre-school and fourth-grade academic achievement*, «European Educational Research Journal», XIX, 6 (2020), pp. 564-586.

⁹¹ U. Margiotta, *Riformare la scuola media. L'anello debole del sistema*, cit., p. 28.

potenzialità non resti incompiuta, è tuttavia necessario che i '60 CFU' non si limitino a una riorganizzazione formale di saperi già noti, ma si configurino come dispositivo che problematizzi le grammatiche professionali consolidate, soprattutto quelle che legano la secondaria di primo grado più al secondo ciclo che alla funzione di 'scuola di base' propria del primo ciclo. Solo una formazione iniziale che renda visibili i meccanismi attraverso cui si producono esclusioni e differenziazioni precoci può contribuire a trasformare la 'cesura interna' da spazio di selezione implicita a luogo di costruzione di continuità educativa.

In una prospettiva di equità, i percorsi abilitanti da '60 CFU' dovrebbero essere progettati come dispositivi esplicitamente orientati a presidiare le transizioni, sia quella tra primo e secondo ciclo sia appunto quella interna al primo ciclo. Ne deriva la necessità di un'attenzione specifica a temi quali la continuità educativa, il curriculum verticale, lo studio delle discontinuità nei modelli valutativi, nelle pratiche didattiche e nelle forme di relazione educativa, nonché l'analisi dei dati di sistema (INVALSI, dispersione, ripetenze) per rendere leggibili i meccanismi attraverso cui si producono differenziazioni precoci. Tali contenuti dovrebbero essere affidati a insegnamenti e laboratori congiunti tra formatori della primaria e della secondaria, superando la tradizionale separazione tra i due mondi professionali e consentendo ai futuri professori di costruire una rappresentazione unitaria del primo ciclo come spazio di scolarità di base.

In questa direzione, il tirocinio previsto dai '60 CFU' dovrebbe essere ripensato come esperienza di attraversamento dei confini tra segmenti scolastici, prevedendo non solo attività in aula, ma anche momenti di macro-collegialità all'interno degli istituti comprensivi che coinvolgano anche i maestri della scuola primaria. In altri termini, il tirocinio, in una spirale ricorsiva e virtuosa tra osservazione, azione e riflessione⁹², non dovrebbe limitarsi all'osservazione delle pratiche didattiche, ma includere attività di progettazione curricolare verticale, analisi collegiale dei casi di transizione critica e partecipazione a *team* di docenti impegnati nella costruzione di percorsi di continuità. In questo modo, i '60 CFU' potrebbero configurarsi come spazio trasformativo di costruzione di un *habitus* professionale capace di riconoscere la portata formativa delle transizioni e di as-

⁹² D. Perfetti, *Formazione docente e tirocinio scolastico nel DPCM 4 agosto 2023 tra recupero del modello 'SSIS', compromessi e 'novità'*, «Formazione Lavoro Persona. CQIA Rivista», XIII, 42 (2024), pp. 96-130.

sumere la responsabilità educativa della ‘cesura interna’, contribuendo a spostare la secondaria di primo grado da dispositivo di selezione implicita a luogo generativo di opportunità e di equità.

Lavorare sugli aspetti di ‘cesura interna’ tramite una formazione iniziale così strutturata significa rivolgere un’attenzione

alla metodologia e alla pratica del lavoro cooperativo e alla programmazione con i colleghi docenti [...] della scuola primaria, nella prospettiva di dare forma e sostanza al curriculum verticale⁹³:

si tratta di un’operazione che, a partire da un *habitus* professionale convergente tra maestri e professori, può costituire, in ogni istituto comprensivo, il punto di partenza per affrontare concretamente la frattura tra primaria e secondaria di primo grado, promuovendo una maggiore continuità educativa, una visione curricolare integrata e, in ultima istanza, condizioni più eque di apprendimento e di partecipazione.

Assumere l’equità come principio epistemico della preparazione dei futuri professori significa riconoscere che la qualità di un sistema scolastico non dipende soltanto dagli esiti misurabili degli apprendimenti, ma dalla capacità delle sue istituzioni formative di interrogare criticamente i propri dispositivi e di orientare la professionalità docente verso una responsabilità ‘educativa’, ‘civile’ e ‘democratica’. Il ripensamento dei percorsi abilitanti non rappresenta un passaggio accessorio, ma una condizione necessaria per la tenuta complessiva del primo ciclo di istruzione come spazio di scolarità di base autenticamente equo.

VALERIO FERRERO
University of Turin

⁹³ A. Gavosto, B. Romano, *Scuola media: alla ricerca di una nuova missione*, cit., p. 70.

La formazione iniziale degli insegnanti e l'esperienza del CE.F.I.: una prima indagine tra buone pratiche, sfide e criticità

Initial Teacher Education and the CE.F.I. Experience: an Exploratory Study of Good Practices, Challenges, and Critical Issues

CRISTINA CRIPPA, FRANCESCO MAGNI*

L'articolo presenta l'esperienza del Centro Interateneo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti (CE.F.I.), promosso dalle Università degli studi di Bergamo e Brescia nei primi due cicli di attività dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria.

Dopo una breve descrizione del contesto generale, si espongono i risultati di una indagine con un approccio misto quali-quantitativo a partire dagli esiti dei questionari di monitoraggio somministrati a docenti e corsisti, nonché da una rilettura critica dei momenti di condivisione e ascolto, dei focus group con rappresentanti degli studenti e tutor coordinatori.

Accanto a diversi limiti e a numerose criticità affrontate, emergono alcune buone prassi che possono essere consolidate e ulteriori piste di lavoro da provare a percorrere, in una prospettiva di continuo miglioramento dei processi intrapresi e dell'offerta formativa complessiva.

PAROLE CHIAVE: FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI; CE.F.I.; UNIVERSITÀ; SCUOLA SECONDARIA; TIROCINIO.

The article presents the experience of the Interuniversity Center for Initial Teacher Education (CE.F.I.), promoted by the Universities of Bergamo and Brescia during the first two cycles of activity of the initial teacher education courses for secondary school teachers.

After briefly outlining the broader context, the article reports the results of a mixed-methods qualitative-quantitative study. The study is based on monitoring questionnaires administered to professors, researchers and students, as well as on a critical reinterpretation of shared reflection and listening sessions and focus groups involving student representatives and coordinating tutors.

KEYWORDS: INITIAL TEACHER EDUCATION; CE.F.I.; UNIVERSITY; SECONDARY SCHOOL; TRAINEESHIP

* Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, sono da attribuire a Cristina Crippa i paragrafi *Metodologia della ricerca, I principali risultati tra I e II ciclo e Discussione dei risultati*; sono invece da attribuire a Francesco Magni i paragrafi *Contesto sfidante e Il CE.F.I. dell'Università di Bergamo e Brescia*. Il paragrafo *Uno sguardo al futuro fra rischi, limiti e potenzialità* è da attribuire ad entrambi gli autori.

Un contesto sfidante

La formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria in Italia è da sempre un terreno che ha visto nel corso della storia notevoli contraddizioni, difficoltà di implementazione, incertezze¹. Com'è noto dal 2023 in Italia è stato introdotto un nuovo percorso di formazione iniziale abilitante per gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado (Legge n. 79/2022; DPCM 4 agosto 2023 e da successivi decreti attuativi)².

Il nuovo modello prefigurato affida la formazione ai *Teaching and Learning Centers (TLCs)* delle università, anche in convenzione tra loro, con la finalità di rispondere innanzitutto ad esigenze da inserire all'interno degli adempimenti previsti dal PNRR. Il modello prevede inoltre una forte collaborazione delle istituzioni scolastiche, soprattutto per quanto riguarda le attività di tirocinio diretto e indiretto che corrispondono a 20 CFU sul totale dei 60 CFU del percorso 'ordinario'³.

Scopo dell'attuale contributo non è quello di fornire un approfondimento di carattere teorico circa il valore pedagogico e l'importanza sociale della formazione iniziale degli insegnanti⁴, né di tracciare un bilancio sul modello introdotto nell'estate del 2023, tuttora in una fase di fatto 'transitoria' ed emergenziale legata ad adempimenti di carattere extra-nazionale e a procedure concorsuali straordinarie. L'obiettivo di questo articolo, piuttosto, certamente più limitato, ma forse più realistico, è quello di fornire alcuni elementi tratti dall'esperienza del Centro Interateneo per la Formazione Iniziale degli insegnanti (CE.F.I.) promosso dall'Università degli studi di Bergamo e dall'Università degli studi di Brescia per provare ad individuare, a partire dalle evidenze emergenti da

¹ F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma 2019; M. Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Scholé, Brescia 2021.

² Per un approfondimento delle premesse e dei presupposti che hanno condotto a questo nuovo sistema si rimanda a G. Bertagna, F. Magni (eds.), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Edizioni Studium, Roma 2022.

³ Per una prima ricognizione della sua attuazione sia consentito rimandare a F. MAGNI, *Teachers' shortage and initial teacher education reforms in Italy: an overview*, «European Journal of Teacher Education», XLVIII, 1 (2024), pp. 1-16.

⁴ Sotto questo profilo si vedano, *ex multis*, a titolo di esempio tra i contributi più recenti sullo scenario internazionale: I. Menter (ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*, Palgrave Macmillan Cham, 2020; E. O'Brien, *The Educator and The Ordinary, A Philosophical Approach to Initial Teacher Education*, Palgrave Macmillan, Cham, 2023; per una prospettiva italiana F. Magni, *Il problema dei cicli scolastici e della formazione degli insegnanti*, in A. Potestio, E. Scaglia (eds.), *Una pedagogia per il cambiamento*, Edizioni Studium, Roma 2024, pp. 164-184.

una prima analisi qualitativa, qualche buona pratica, alcune tra le numerose criticità emerse e delineare possibili soluzioni e proposte percorribili per far meglio fronte alle sfide alle quali ci si è trovati dinnanzi.

Prima di addentrarci nell'espone la nostra indagine, occorre chiarire che si è ben consapevoli che talvolta profonde sono state le imperfezioni e numerosi i limiti (sia di carattere 'esogeno', sia 'endogeno') di quanto finora realizzato e proposto: sono perciò notevoli i margini di correzione e di miglioramento.

La prima realizzazione dei percorsi formativi ha comportato per gli atenei coinvolti sforzi progettuali e organizzativi di portata eccezionale e straordinaria, all'interno di una tempistica a dir poco inadeguata. Di conseguenza, in non poche circostanze, le 'attese' si sono dovute scontrare con 'illusioni e delusioni'⁵, dovendo far fronte a situazioni di continua emergenza.

Ciò nonostante, si ritiene che sia compito della comunità accademica coinvolta istituzionalmente nella realizzazione di tali percorsi, e in particolare della comunità pedagogica, provare a riflettere e porre al vaglio critico alcuni elementi emersi sia dall'esperienza vissuta, sia da una prima ricerca empirica.

Il CE.F.I. dell'Università di Bergamo e Brescia

Nel contesto appena richiamato seppur per brevi cenni, l'Università degli studi di Bergamo ha istituito nel mese di ottobre 2023, assumendone il ruolo di istituzione capofila e in consorzio con l'Università degli studi di Brescia, il Centro Interateneo per la Formazione Iniziale degli insegnanti denominato CE.F.I., per dare attuazione ai nuovi percorsi di formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie previsti dalla legge n. 79/2022 e dal DPCM del 4 agosto 2023. La missione istituzionale del CE.F.I. è quella di progettare e implementare i percorsi di formazione iniziale finalizzati al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado. In questo ruolo, il CE.F.I. svolge una funzione strategica di raccordo tra il sistema universitario e il sistema scolastico (con particolare attenzione a quello delle province di Bergamo e Brescia e, più in generale, della Lombardia) assicurando che l'offerta formativa sia coerente con le competenze e gli standard professionali richiesti dal profilo del docente abilitato (Allegato A DPCM).

⁵ C. Cappa, V. D'Ascanio, *Interpretare il cambiamento: il nuovo corso della formazione iniziale degli insegnanti*, «I problemi della pedagogia», LXIX, 2 (2023), pp. 217-225.

L'offerta formativa del CE.F.I. è strutturata per rispondere ai diversi profili e requisiti di accesso (percorsi da 60 CFU, da 30 CFU e da 36 CFU), mirando come obiettivo sul lungo periodo, per quanto possibile in una fase emergenziale, alla personalizzazione dei piani di studio.

Il modello didattico, come previsto dalla normativa di riferimento, integra insegnamenti della didattica disciplinare della relativa classe di concorso, di area psico-socio-didattico-pedagogiche di carattere trasversale e attività di tirocinio diretto e indiretto. Le lezioni dell'area socio-pedagogica sono state erogate in modalità telematica sincrona (nel limite del 50% così come previsto dalla norma), mentre i laboratori e il tirocinio si sono svolti in presenza.

Il sistema di valutazione interno include il monitoraggio costante dell'operato dei tutor coordinatori per garantire la qualità del supporto fornito ai corsisti.

Nel giugno 2024 è stato avviato il I ciclo dei percorsi (a.a. 2023/2024) con 19 percorsi formativi attivati e 769 studenti immatricolati, che si è concluso nel mese di gennaio 2025.

Nel marzo 2025 si è avviato il II ciclo dei percorsi (a.a. 2024/2025), con 18 percorsi formativi e 983 studenti immatricolati⁶. Le prove finali si sono svolte nel mese di luglio e novembre 2025, con prove suppletive per laureandi, impossibilitati per gravi motivi (di salute, maternità) e per coloro che non hanno conseguito una valutazione sufficiente sono state previste per il mese di gennaio 2026.

Nel mese di ottobre 2025 è stata formulata la nuova proposta formativa per il III ciclo (a.a. 2025/2026) dei percorsi formativi, dando così avvio ad una nuova fase di accreditamento, che ha visto accreditati nel mese di gennaio 2026 19 percorsi formativi per un totale di 674 posti nelle differenti classi di concorso⁷.

Tra il I e il II ciclo, a fronte di una lieve diminuzione dei percorsi offerti (da 19 a 18) si è registrato un aumento degli immatricolati (da 769 a 983) così come dei docenti coinvolti titolari di attività didattica nei percorsi tra i due atenei tra docenti di ruolo e a contratto (da 123 a 131) così come si è registrato un sensibile aumento dei tutor coordinatori stabilmente coinvolti (da 13 a 25).

⁶ Da sottolineare, inoltre, che nel II ciclo l'offerta formativa ha visto l'aggiunta accanto ai percorsi da 60 CFU e 30 CFU, anche dei percorsi da 36 CFU, confermando un quadro di notevole complessità organizzativa, didattica e gestionale, ulteriormente aggravato dalle tempistiche con le quali si sono dovuti avviare e concludere i percorsi a fronte di scadenze concorsuali o legate a obiettivi PNRR.

⁷ D.M. MUR n. 138 del 27 gennaio 2026, *Decreto di autorizzazione posti e modalità di selezione per l'attivazione dei percorsi di formazione iniziale dei docenti - a.a. 2025/2026*, Allegato A.

L'analisi che segue offre un primo bilancio qualitativo dei primi due cicli realizzati negli anni accademici 2023/2024 e 2024/2025, sintetizzando le principali attività, gli esiti e gli indirizzi strategici del Centro Interateneo per la Formazione iniziale degli Insegnanti (CE.F.I.).

Per monitorare la qualità dell'offerta formativa e orientare le proprie scelte in un'ottica di qualità e sostenibilità, all'interno di un processo di continuo miglioramento sistemico, il CE.F.I. ha implementato fin dal I ciclo un processo di valutazione partecipata, basato sulla somministrazione di questionari anonimi a corsisti e docenti (come autovalutazione dell'esperienza didattica e come valutazione complessiva di altri profili organizzativi) al fine di migliorare l'offerta formativa, sia sotto il profilo della didattica, sia sotto quello dell'organizzazione complessiva, sia sotto quello della comunicazione.

Attraverso questi strumenti il Centro ha raccolto *feedback* preziosi per l'implementazione dell'offerta formativa, la correzione di eventuali errori, l'introduzione di miglioramenti laddove possibile, nel costante tentativo di rispondere in modo più efficace ai bisogni formativi emergenti e alle aspettative di tutti i soggetti coinvolti.

I risultati sono poi stati analizzati dalla giunta del CE.F.I. evidenziando i punti di forza emersi, da intendere come *asset* strategici da valorizzare, così come le criticità (causate talvolta da fattori esterni, talvolta interni) e i punti di miglioramento che costituiscono i principali motori per gli indirizzi futuri.

Si è consapevoli che non sempre si è riusciti a raggiungere pienamente gli obiettivi prefissati e che molto lavoro rimane da fare; ciononostante è apparso non del tutto inutile provare a riflettere criticamente sui principali dati emersi anche in questa sede per proseguire il dialogo e il confronto anche sul terreno della ricerca scientifica.

Metodologia della ricerca

Implementare i percorsi di formazione iniziale per l'abilitazione degli aspiranti docenti della scuola secondaria, coerentemente con la normativa vigente e con il richiamato approccio pedagogico sotteso, significa introdurre e consolidare una strategia progettuale di breve, medio e lungo periodo efficiente ed efficace: gestita in modo sostenibile e capace di integrare processi organizzativi e didattici innovativi e di qualità.

Per realizzare questo obiettivo, occorre dotarsi di strumenti che garantiscano un monitoraggio continuo della progettualità, coinvolgendo gli *stakeholder* interni ed esterni, favorendone la partecipazione attiva nella valutazione della qualità formativa, nell'individuazione dei punti forti e delle criticità, nella definizione delle azioni da compiere per elaborare piani di sviluppo e soluzioni possibili a problemi emergenti. Quindi strumenti utili per raccogliere e mettere in sinergia le idee, i punti di vista e le percezioni di tutti gli attori e i portatori di interessi in gioco; a partire dai loro vissuti, accogliendo le loro osservazioni, critiche e proposte e valorizzando la capacità di ciascuno di contribuire al successo dell'iniziativa e alla qualità dei risultati.

Con questa intenzione è stato concepito il piano di miglioramento continuo che ha accompagnato lo sviluppo della progettualità dei percorsi CE.F.I., adottando l'approccio metodologico della ricerca-azione di valutazione che integra la ricerca accademica, l'intervento pratico e la valutazione continua⁸. A differenza della valutazione tradizionale, che interviene per misurare i risultati finali, la ricerca-azione di valutazione è infatti un processo iterativo e partecipativo, strutturato per accompagnare il progetto in ogni sua fase.

In questo approccio, la valutazione non è giudizio esterno, ma è innanzitutto uno strumento di apprendimento, cambiamento e innovazione per gli attori coinvolti e interessati. Alcuni dei suoi pilastri fondamentali hanno sostenuto l'attuazione dei primi due cicli di percorsi del CE.F.I., in particolare:

- la ciclicità: il processo si basa su cicli continui di pianificazione, azione, osservazione e riflessione. Ogni fase di valutazione serve a ri-orientare l'azione successiva;
- la partecipazione: non c'è distinzione netta tra 'valutatore' e 'valutato'. Tutti i soggetti (formatori, partecipanti, stakeholder) collaborano alla raccolta e all'analisi dei dati;
- la trasformatività: l'obiettivo non è solo descrivere una realtà, ma cambiarla mentre la si studia. Si valuta il cambiamento mentre esso avviene;

⁸ Per un approfondimento sulla metodologia della ricerca-azione di valutazione e sulle sue applicazioni nei contesti pedagogico-educativi si vedano: J. P. Pourtois, *La ricerca-azione*, in a cura di G. De Landsheere, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1986; S. Kanizsa, *Riflettere sull'educazione. La ricerca-azione*, Raffaello Cortina, Milano 1993; L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione attraverso la ricerca-azione*, Carocci, Roma 2007; J. Lennie, J. Tacchi, *Evaluating Communication for Development: A Framework for Social Change*, Routledge, Londra 2013.

- la riflessività: l'intenzione è promuovere nei partecipanti la capacità di analizzare criticamente le proprie pratiche, trasformando l'esperienza professionale in conoscenza strutturata.

Nella realizzazione dei primi due cicli dei percorsi CE.F.I., in questa prospettiva e con l'intenzione di andare oltre la verifica degli esiti *ex-post*, è stato attivato un processo di accompagnamento basato su cicli ricorsivi di monitoraggio partecipativo. Attraverso l'uso di questionari, *focus group* e sessioni di *debriefing* collettivo, il dispositivo ha permesso di rilevare in itinere i *gap* tra la progettazione iniziale e l'effettiva ricaduta nelle pratiche professionali dei partecipanti.

Questa postura valutativa ha trasformato la valutazione stessa in una leva di apprendimento organizzativo, consentendo di ricalibrare costantemente gli obiettivi didattici. In tal senso, l'azione di ricerca si è configurata come una consulenza di processo, mirata non a fornire soluzioni preconfezionate, ma ad aiutare la comunità di pratica a diagnosticare le proprie criticità e a far emergere gli assunti taciti che orientano l'agire professionale, favorendo così un'appropriazione consapevole degli errori commessi, dei margini di miglioramento, nonché delle innovazioni proposte⁹.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca si fonda sull'impiego di strumenti di rilevazione di tipo *survey*¹⁰, utili per raccogliere dati standardizzati su atteggiamenti e percezioni. Tuttavia, consapevoli dei limiti strutturali dei questionari (desiderabilità sociale, risposte auto-riferite)¹¹, tali strumenti sono stati inseriti in un disegno di ricerca-azione¹² che integra altri strumenti di indagine e fonti, in cui la valutazione funge da dispositivo conoscitivo e riflessivo¹³.

In questa prospettiva, la rilevazione non è stata concepita esclusivamente come strumento descrittivo, ma come dispositivo funzionale a sostenere processi di interpretazione condivisa e a orientare azioni di miglioramento dei percorsi

⁹ E. H. Schein, *La consulenza di processo*, Raffaello Cortina, Milano, 2001. L'autore sottolinea come il consulente/ricercatore debba agire per aiutare il sistema ad 'aiutare sé stesso', rendendo i partecipanti protagonisti della diagnosi e del cambiamento.

¹⁰ A. M. Manganelli Rattazzi, *Il questionario: metodologie e tecniche per la ricerca sociale*, CEDAM, Padova, 1991. Si veda anche C. Bezzi, *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano 2010.

¹¹ C. Bezzi, *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, Franco Angeli, Milano, 2016.

¹² L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione attraverso la ricerca-azione*, cit. Per le radici internazionali del metodo J. Lennie, J. Tacchi, *Evaluating Communication for Development. A framework for Social Change*, cit.; J. P. Pourtois, *La ricerca-azione*, cit.

¹³ R. Massa, *Clinica della formazione. L'esperienza pedagogica in prospettiva psicoanalitica*, Franco Angeli, Milano, 1992; S. Kanizsa, *Riflettere sull'educazione. La ricerca-azione*, cit.

formativi. I dati raccolti hanno pertanto assunto una funzione di valutazione formativa¹⁴, finalizzata all'individuazione di punti di forza, criticità e aree di sviluppo, in una logica di *feedback* continuo tra analisi, riflessione e riprogettazione.

L'indagine ha coinvolto un campione intenzionale, circoscritto a un contesto specifico e composto da soggetti che hanno aderito volontariamente alla rilevazione. Pur in presenza di un numero elevato di risposte, tale configurazione metodologica non consente la generalizzazione statistica dei risultati all'intera popolazione dei futuri docenti della scuola secondaria coinvolti nei primi cicli dei percorsi abilitanti regolati dal DPCM 4 agosto 2023.

I risultati ottenuti permettono tuttavia di restituire una rappresentazione approfondita e contestualizzata dell'esperienza formativa del C.E.F.I. offrendo elementi conoscitivi utili a sostenere processi di miglioramento e di sviluppo, in coerenza con l'impostazione ciclica, partecipativa e trasformativa propria della ricerca-azione¹⁵.

In concreto, con l'obiettivo prioritario di raccogliere suggerimenti e indicazioni utili per risolvere criticità, individuare soluzioni sostenibili e attivare processi di lavoro migliori e più efficaci, sono state documentate e analizzate:

- la qualità percepita dai partecipanti ai percorsi formativi a conclusione delle attività didattiche dei primi due cicli (a.a. 2023/2024 e a.a. 2024/2025);
- le aspettative e l'autovalutazione delle competenze in ingresso dei partecipanti al II ciclo, per fotografare il valore 'formativo' atteso e orientare in chiave migliorativa la programmazione in itinere dei percorsi formativi;
- l'autovalutazione e le valutazioni espresse da docenti e tutor dei percorsi dei primi due cicli, i suggerimenti e le piste di sviluppo emergenti, in un'ottica di monitoraggio e miglioramento complessivo del sistema.

L'attività di ricerca valutativa è stata basata su dati documentali, questionari, analisi qualitativa delle osservazioni aperte dei partecipanti e dei docenti e integrata dall'analisi qualitativa delle trascrizioni raccolte in riunioni di monitoraggio e *focus group* informali, momenti di ascolto e dialogo con rappresentanti degli *stakeholder* interni dei due cicli.

¹⁴ R. Trincherò, *Valutazione e progettazione formativa*, Franco Angeli, Milano, 2018; D. Lipari, *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma, 2009.

¹⁵ N. Barbieri, C. Bove, *La ricerca-azione come strategia di formazione e valutazione nei servizi educativi*, «Pedagogia & Vita», II, 3 (2020), pp. 63-74. Per l'approccio orientato all'azione, si rimanda a E. Di Gregorio, *La metodologia della formazione-intervento*, Franco Angeli, Milano, 2000.

Le principali fonti utilizzate sono state:

- la documentazione ufficiale del CE.F.I. (bandi, delibere, linee guida, verbali della Giunta e dei Consigli Didattici);
- i questionari di soddisfazione finale dei partecipanti, valutazione e autovalutazione dei docenti per il I ciclo (a.a. 2023/2024) e per II ciclo (a.a. 2024/2025);
- il questionario di ingresso dei partecipanti ai percorsi del II ciclo (a.a. 2024/2025)
- le trascrizioni di focus group informali, momenti di condivisione e dialogo tra i diversi attori coinvolti (direttori dei percorsi, docenti, tutor coordinatori, rappresentanti studenti);
- le risposte a domande aperte e commenti liberi nei questionari;
- i dati quantitativi aggregati su iscrizioni, corsi, docenti, tutor e tirocini.

I questionari, somministrati tramite Google Moduli, hanno rilevato aspettative e bisogni formativi, percezioni di qualità, efficacia, soddisfazione e utilità della formazione su scala Likert 1–5. Le risposte aperte sono state analizzate con un approccio qualitativo tematico¹⁶, per identificare, analizzare e riportare temi (schemi, idee, significati) ricorrenti, cercando di comprendere in profondità esperienze, prospettive e comportamenti, andando oltre la superficie dei dati per cogliere il ‘perché’ dietro le risposte, utilizzando processi di codifica per raggruppare i concetti emersi.

I principali risultati tra I e II ciclo

Il I ciclo (a.a. 2023-2024)

Nel primo ciclo dei percorsi formativi iniziali per insegnanti realizzato nell’a.a. 2023/2024, il CE.F.I. ha proposto un’ampia offerta formativa, composta da 19 percorsi raggruppati in due aree: 8 percorsi abilitanti per classi dell’area umanistica (affidente alla sede di Bergamo) e 11 percorsi abilitanti per classi dell’area scientifica (affidente alla sede di Brescia), per un totale di 1.139 posti disponibili e 769 immatricolazioni, a fronte di oltre 1.200 candidature.

¹⁶ A. Salvini, *Percorsi di analisi dei dati qualitativi. Teorie e strategie di ricerca basate sulla Grounded Theory*, Utet, Torino, 2015. Per l’integrazione con le dinamiche di gruppo e la formazione, M. Brusaglioni, *La gestione del processo formativo*, Franco Angeli, Milano, 1991.

L'organizzazione didattica ha previsto 134 insegnamenti, affidati in prevalenza a docenti strutturati dei due atenei, con il supporto di 7 tutor tecnici e 13 tutor coordinatori. I corsi sono stati realizzati e conclusi in un arco temporale che va dal 5 giugno 2024, data della presentazione pubblica dell'offerta formativa del CE.F.I., alla conclusione delle prove finali (gennaio 2025).

I tirocini, rivolti a 342 corsisti iscritti ai percorsi da 60 CFU, sono stati articolati in attività dirette in scuole secondarie del territorio accompagnate da tutor accoglienti e attività indirette riflessive, supervisionate e guidate dai tutor coordinatori, svolte nelle sedi universitarie e frequentate dalla totalità dei corsisti, come da normativa.

I tutor coordinatori reclutati dal CE.F.I. hanno curato le relazioni tra le istituzioni coinvolte e accompagnato lo sviluppo del percorso formativo *on the job* dei tirocinanti, attraverso attività riflessive di gruppo e la supervisione della creazione del portfolio delle competenze e dei diari di tirocinio.

La valutazione dei partecipanti ai percorsi del I ciclo

Al termine delle attività formative è stato proposto ai partecipanti un questionario di valutazione in cui esprimere il loro livello di soddisfazione dell'esperienza formativa, rispetto a quattro macroaree: gli insegnamenti di didattica e metodologia delle discipline della classe di concorso e degli insegnamenti dell'area trasversale psico-pedagogica, l'organizzazione generale e didattica dei percorsi, le attività di tirocinio diretto e indiretto, l'efficacia generale del percorso per acquisire o migliorare la loro professionalità nell'insegnamento nella scuola secondaria. Ciascuna delle macroaree comprendeva domande a scelta multipla su indicatori qualitativi diversi e la possibilità di segnalare eventuali commenti e osservazioni libere.

Per quanto riguarda la macroarea delle didattiche e metodologie disciplinari e trasversali, i partecipanti hanno espresso la loro valutazione in modo eterogeneo, valutando solo le attività formative effettivamente frequentate, variabili in base alla personalizzazione del loro piano di studi (riconoscimento CFU, ammissione ai percorsi da 60 CFU o 30 CFU). Per quanto riguarda le altre macroaree, i partecipanti hanno invece espresso la loro valutazione in modo omogeneo (totalità dei rispondenti). La compilazione anonima del questionario è stata

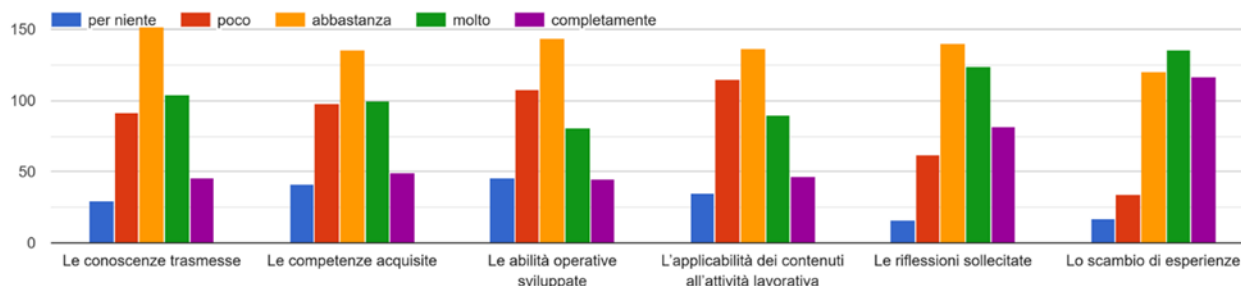
proposta attraverso Google Form. Sono state raccolte 424 risposte valide su 769 partecipanti, con un tasso di risposta pari al 55%.

Come evidenziato nella *Figura 1*, i corsisti hanno espresso una valutazione sintetica media complessiva dell'utilità generale del percorso di 3,21 su 5, con particolare apprezzamento per l'opportunità di scambio di esperienze tra colleghi e per la qualità delle riflessioni sollecitate dal percorso. In generale, sono state valutate positivamente la competenza e la preparazione dei tutor e dei docenti ed è stato molto apprezzato lo sforzo organizzativo dello staff per l'implementazione dei percorsi, in presenza di vincoli e condizioni di urgenza eccezionali.

Figura 1: Valutazione dell'efficacia generale del percorso dei partecipanti al I ciclo - a.a. 2023/2024

Valutazione dell'efficacia generale del percorso (valore medio: 3,21)

Ritiene che il corso che ha frequentato Le sia stato utile per



Le esperienze di tirocinio diretto e indiretto hanno ricevuto una valutazione nel complesso positiva (*Figure 2 e 3*). I corsisti del I ciclo ritengono infatti che le attività di tirocinio indiretto siano state gestite in modo molto adeguato (3,99 su 5) dai tutor coordinatori. Tra loro, coloro i quali avevano un piano di studi da 60 CFU, (pari al 57,5% di quanti hanno risposto al questionario), hanno dichiarato di essere molto soddisfatti dell'esperienza di tirocinio diretto che hanno svolto (4,35 su 5).

Figura 2: Valutazione del tirocinio indiretto dei partecipanti del I ciclo - a.a. 2023/2024

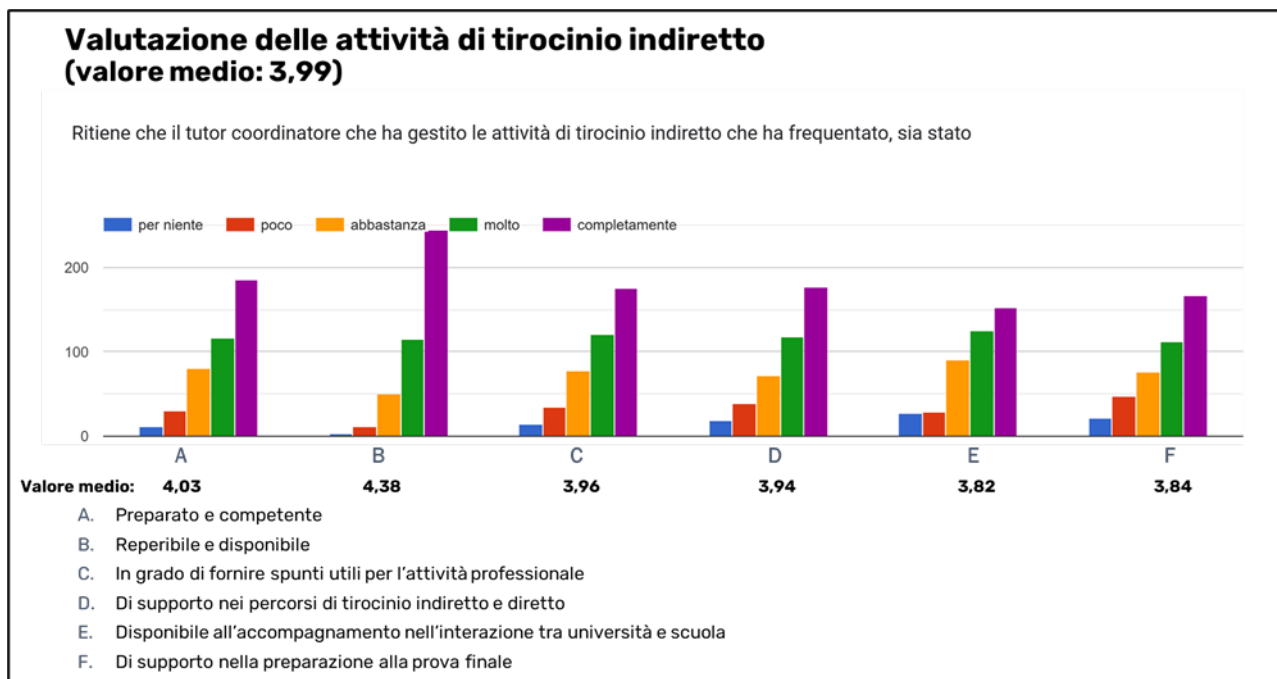
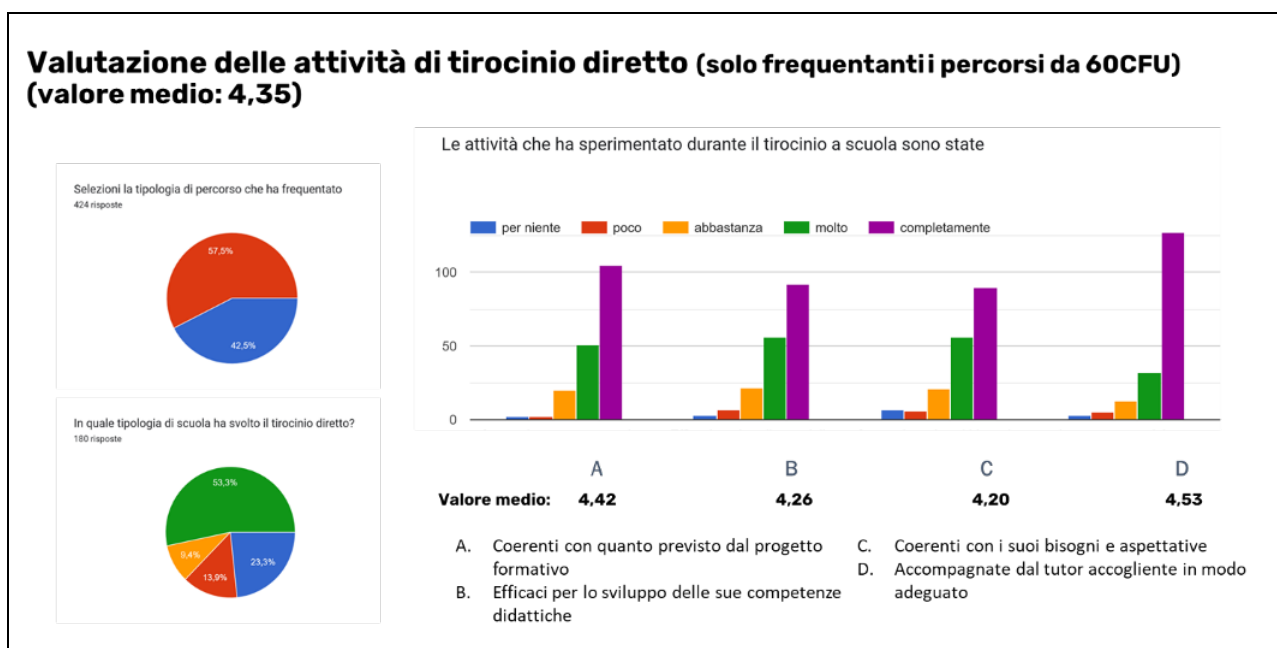


Figura 3: Valutazione del tirocinio diretto dei partecipanti ai percorsi da 60 CFU del I ciclo - a.a. 2023/2024



Gli argomenti ricorrenti nelle osservazioni e nei commenti positivi dei partecipanti ai percorsi del I ciclo si concentrano sul riconoscimento delle elevate competenze e preparazione dei docenti, sulla buona qualità della didattica, sullo sforzo organizzativo profuso da tutto lo staff, in condizioni particolarmente complesse dal punto di vista dei tempi di realizzazione dei percorsi (calendarizzazione, comunicazione, spazi, lezioni in presenza e online), oltre ad esprimere gratitudine per la disponibilità ad ascoltare e accogliere richieste e necessità particolari dei corsisti. Il valore maggiormente apprezzato dai partecipanti ai percorsi è rappresentato dall'opportunità di scambio e confronto tra colleghi creata trasversalmente nel processo formativo.

I partecipanti hanno anche evidenziato criticità ed espresso numerosi suggerimenti migliorativi che sono stati elementi preziosi per la progettazione dei percorsi formativi del II ciclo.

Gli argomenti ricorrenti nelle osservazioni critiche riguardano tre aree di miglioramento: la didattica accademica, l'organizzazione e il sistema di comunicazione interno, i criteri di differenziazione tra i percorsi da 60 CFU e i percorsi da 30 CFU.

Per quanto riguarda la didattica degli insegnamenti disciplinari e trasversali, i partecipanti del I ciclo ritengono che la formazione accademica proposta (caratterizzata da lezioni prevalentemente frontali), sia poco efficace nel rispondere ai bisogni formativi dei futuri docenti della scuola secondaria, per colmare i quali sarebbe necessaria una didattica prevalentemente attiva, in cui fossero proposti numerosi esempi pratici, strumenti didattici metodologici e operativi, studi di caso, esperienze laboratoriali, lavori di gruppo.

Per quanto riguarda l'area dell'organizzazione e della comunicazione, emerge una criticità legata alla difficoltà ricorrente a reperire informazioni certe, alla calendarizzazione poco funzionale, alla poca chiarezza sulla strutturazione delle prove finali.

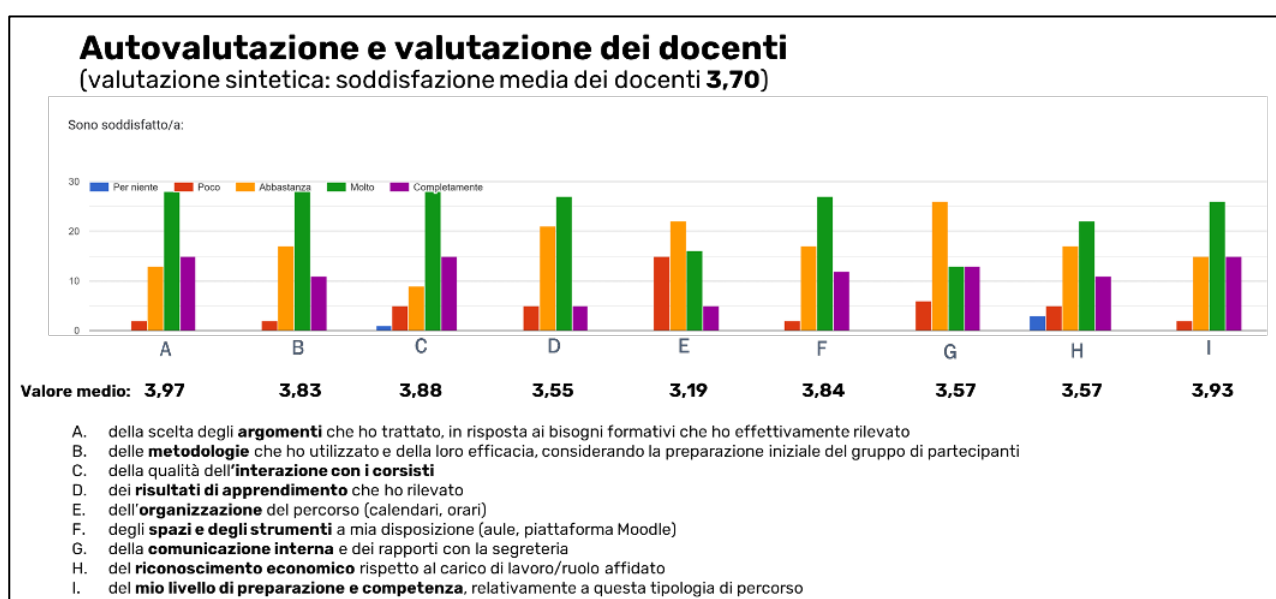
Un ultimo elemento critico emergente riguarda i criteri di differenziazione dei percorsi da 60 CFU e 30 CFU, espressa in modo particolare dai corsisti partecipanti ai percorsi da 30 CFU i quali hanno avuto una percezione frequente di mancanza di approfondimento e completamento di temi e metodologie, laddove la loro frequenza ai corsi sia stata concentrata nei segmenti iniziali dei diversi insegnamenti.

L'autovalutazione e la valutazione dei docenti del I ciclo

A conclusione delle attività formative i docenti del I ciclo sono stati chiamati a esprimere il loro grado di soddisfazione rispetto a otto indicatori qualitativi che riguardavano il loro operato e alcuni aspetti organizzativi generali: la scelta degli argomenti trattati nel corso, le metodologie adottate, i risultati di apprendimento rilevati, l'organizzazione del percorso, la disponibilità di spazi e strumenti, la comunicazione interna, il riconoscimento economico e l'adeguatezza del loro livello di competenza e preparazione, in relazione alla specificità dei percorsi. Inoltre, i docenti sono stati invitati a segnalare liberamente eventuali aspetti positivi e migliorabili, bisogni formativi e suggerimenti.

La compilazione anonima del questionario è stata proposta attraverso Google Form, raccogliendo 58 risposte valide su 123 docenti, con un tasso di risposta pari al 47%: la valutazione sintetica media dei docenti è stata di 3,70 su 5, con il maggior livello di soddisfazione rilevata rispetto all'efficacia delle metodologie didattiche da loro adottate e alla qualità dell'interazione con i corsisti (Figura 4). Tra gli aspetti migliorabili sono stati invece segnalati l'organizzazione, la comunicazione interna e la necessità di un più efficace coordinamento didattico dei singoli percorsi.

Figura 4: Autovalutazione e valutazione dei docenti del I ciclo - a.a. 2023/2024



Nelle osservazioni libere i docenti hanno segnalato positivamente l'interazione con i corsisti e il buon clima di collaborazione tra tutti gli attori coinvolti a diverso titolo nell'implementazione dei percorsi (docenti, direttori, segreteria, tutor tecnici). Gli aspetti migliorabili evidenziati riguardano invece la necessità di migliorare elementi organizzativi didattici e di coordinamento nei consigli didattici.

Ai docenti è stato chiesto di segnalare inoltre eventuali bisogni formativi emersi durante l'esperienza di insegnamento in questa tipologia di percorsi, nuova per molti di loro. Molti docenti dichiarano a questo proposito di essere potenzialmente interessati a formarsi sulle metodologie didattiche specifiche per l'insegnamento nella scuola secondaria.

I suggerimenti migliorativi e le osservazioni dei docenti del I ciclo, infine, vanno in una direzione analoga a quella espressa dai corsisti, suggerendo di coinvolgere nella didattica insegnanti della scuola secondaria nell'erogazione degli insegnamenti per integrare la teoria alla pratica didattica.

Il piano di miglioramento continuo verso il II ciclo

Coerentemente con l'impostazione metodologica adottata, il passaggio dal I al II ciclo dei percorsi di formazione iniziale per insegnanti della scuola secondaria del CE.F.I. è stato accompagnato da un processo sistematico di analisi, riflessione e riprogettazione, fondato sulle evidenze emerse dalle attività di valutazione dei corsisti e di autovalutazione/valutazione dei docenti della prima edizione.

Inoltre, preziosi elementi utili a ripensare la progettazione dei percorsi sono emersi dall'analisi dei testi prodotti nel corso di focus group¹⁷ informali, ovvero momenti di incontro, ascolto e confronto sulle problematiche emergenti, a cui hanno partecipato rappresentanti di studenti, tutor coordinatori, direttori e docenti.

Le criticità rilevate sono state interpretate dalla *governance* del Centro, non come elementi di discontinuità, ma come leve strategiche per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa futura.

Con questa finalità è stato sviluppato un piano di miglioramento continuo che ha avuto come obiettivo prioritario il rafforzamento dell'efficacia complessiva dei

¹⁷ C. Albanesi, *I focus group*. Carocci Editore, Roma 2005.

percorsi, con particolare riferimento alla dimensione professionalizzante della formazione, all'integrazione tra insegnamenti universitari e formazione pratica nel tirocinio e allo sviluppo di una maggiore coerenza tra progettazione didattica, attività laboratoriali e prove finali.

In questa prospettiva, la fase di transizione tra i due cicli formativi è stata dedicata a pensare a come rispondere alle indicazioni emerse dal processo di ricerca-azione valutativa del I ciclo in cui è stata coralmemente evidenziata la necessità di un riequilibrio tra dimensione teorico-riflessiva e dimensione operativa della formazione proposta.

Un ruolo centrale nel processo di miglioramento è stato svolto dai tutor coordinatori che, in modo collaborativo e proattivo, sono stati ingaggiati in una *task force* strutturata, con il compito di elaborare strumenti condivisi e proposte operative per il II ciclo.

Le attività della *task force* si sono articolate in incontri plenari di confronto e in sessioni di lavoro in sottogruppi tematici, finalizzate al miglioramento delle attività laboratoriali di tirocinio indiretto, della didattica disciplinare e dell'accompagnamento alla preparazione delle prove finali.

In particolare, è stata avviata una revisione delle modalità di gestione del tirocinio indiretto e delle prove conclusive, attraverso la predisposizione di vademecum aggiornati, griglie di valutazione più analitiche e criteri interpretativi condivisi.

Tali strumenti, la cui adozione è stata successivamente validata dai consigli didattici e sperimentata nel II ciclo, mirano a garantire maggiore omogeneità, trasparenza e chiarezza nei processi formativi e valutativi, rispondendo puntualmente alle criticità segnalate dai corsisti del I ciclo.

Parallelamente, è stato avviato un lavoro di rafforzamento dell'efficacia della didattica, mediante la costruzione di un catalogo di materiali didattici a carattere esemplare e operativo, elaborati a partire dalle esperienze professionali dei tutor coordinatori. Il catalogo raccoglie unità di apprendimento, studi di caso, esempi di progettazione didattica, attività laboratoriali e situazioni problematiche tratte dalla pratica scolastica, organizzate secondo un format condiviso e rese disponibili ai docenti dei percorsi come materiali utili per l'arricchimento della loro proposta didattica.

Ulteriori indicazioni emerse dal confronto tra i diversi *stakeholder* interni, hanno sottolineato l'importanza di un maggiore coordinamento preliminare tra direttori dei percorsi, docenti universitari e tutor coordinatori, nonché la necessità di

valorizzare in modo più strutturato il contributo di professionalità scolastiche all'interno delle attività formative.

In tale prospettiva, il piano di miglioramento ha orientato la progettazione del II ciclo verso una maggiore integrazione tra teoria e pratica, una più chiara definizione degli obiettivi formativi e un rafforzamento della dimensione laboratoriale, in continuità con le evidenze e le raccomandazioni emerse nel I ciclo.

Il ciclo (a.a. 2024/2025)

Pur permanendo vincoli normativi stringenti e tempistiche ancora fortemente condizionate dal quadro nazionale di attuazione della riforma prevista dalla Legge n. 79/2022 e dal DPCM 4 agosto 2023, nonché dagli obiettivi del PNRR da realizzarsi entro il 2026, il II ciclo si è caratterizzato per l'introduzione della tipologia dei percorsi da 36 CFU e per un numero complessivo di partecipanti superiore rispetto alla precedente edizione: sono stati infatti attivati 18 percorsi per 983 immatricolati (su 1.122 posti disponibili). La struttura del dispositivo formativo è rimasta analoga: 131 insegnamenti affidati a 70 docenti strutturati dell'Università di Bergamo, 48 dell'Università di Brescia e 12 docenti a contratto con il supporto di 7 tutor tecnici. Il numero dei tutor coordinatori incaricati delle attività di tirocinio indiretto è invece raddoppiato rispetto al I ciclo.

Dal punto di vista temporale, anche il II ciclo ha richiesto una gestione accelerata delle fasi di progettazione, avvio ed erogazione delle attività. Tuttavia, l'esperienza maturata nel I ciclo ha consentito al C.E.F.I. di affrontare con maggiore consapevolezza la complessità organizzativa, migliorando alcuni aspetti procedurali e rafforzando il coordinamento tra sedi, docenti, tutor e segreteria amministrativa.

L'autovalutazione delle competenze in ingresso e delle aspettative dei partecipanti al II ciclo

All'avvio dei percorsi, su iniziativa della Giunta del Centro e con l'obiettivo di rafforzare l'efficacia della didattica dei percorsi, è stato elaborato un questionario di ingresso per rilevare i bisogni formativi, le aspettative dei partecipanti e il potenziamento delle capacità operative attese, oltre a mappare

l'autovalutazione del livello di padronanza delle competenze professionali all'inizio del percorso che dovrebbero poi caratterizzare il profilo del docente abilitato all'insegnamento nella scuola secondaria al termine dello stesso, così come definite nell'allegato A al DPCM 4 agosto 2023.

La finalità dello strumento era quella di stimolare un processo riflessivo dinamico tra soggetto formatore e soggetto in formazione. Quindi in una prospettiva in cui la formazione di chi si prepara all'insegnamento nella scuola secondaria svolta nel contesto universitario, possa effettivamente configurarsi come un processo dialogico e intersoggettivo, fondato sull'ascolto, sulla decostruzione critica e sulla ricostruzione consapevole del ruolo docente.

Al questionario di ingresso hanno risposto 822 corsisti su 983, con un tasso di risposta pari all'84%. Oltre la metà dei corsisti che hanno partecipato all'indagine (51,8%) era iscritta ai percorsi da 60 CFU, mentre la restante parte ai percorsi da 30 CFU (34,8%) e da 36 CFU (14,8%); quindi, una buona parte di corsisti con esperienze pregresse nell'insegnamento valorizzate in fase di ammissione, o che comunque avevano già superato le prove concorsuali.

I bisogni formativi emergenti in relazione alla autovalutazione in ingresso delle competenze del profilo del docente abilitato sono stati rilevati in forma disaggregata per ogni classe e i risultati restituiti ai direttori dei percorsi, in modo da poter essere utilizzati per orientare la microprogrammazione e le scelte didattiche e metodologiche degli insegnamenti erogati.

Le aspettative sulla formazione attesa hanno invece permesso di costruire una mappatura complessiva in chiave prospettica, integrata poi dalle numerose osservazioni e commenti liberi dei partecipanti.

I nuclei tematici prevalenti dall'analisi dei risultati evidenziano un forte bisogno (e desiderio) di formazione pratica, concreta e direttamente declinabile nella realtà scolastica quotidiana.

Ne deriva, nel complesso, una fotografia che mostra futuri insegnanti della scuola secondaria motivati a migliorare la loro professionalità. Essi si aspettano dai percorsi abilitanti universitari l'opportunità di conoscere e imparare a utilizzare strumenti didattici concreti, innovativi e inclusivi, capaci di rendere le discipline vive e significative per gli studenti, affiancati da strategie di valutazione chiare e gestibili, grazie ad una formazione più laboratoriale, che sappia coniugare approfondimento teorico e pratica in aula. Il desiderio emergente è quello di crescere professionalmente, partecipando a lezioni

coinvolgenti, ad attività laboratoriali e di tirocinio efficaci, mirate allo sviluppo di una didattica delle discipline specifiche trasferibile nei contesti scolastici e adeguata alle esigenze reali degli studenti delle scuole secondarie, piuttosto che solamente ad approfondimenti teorici generali.

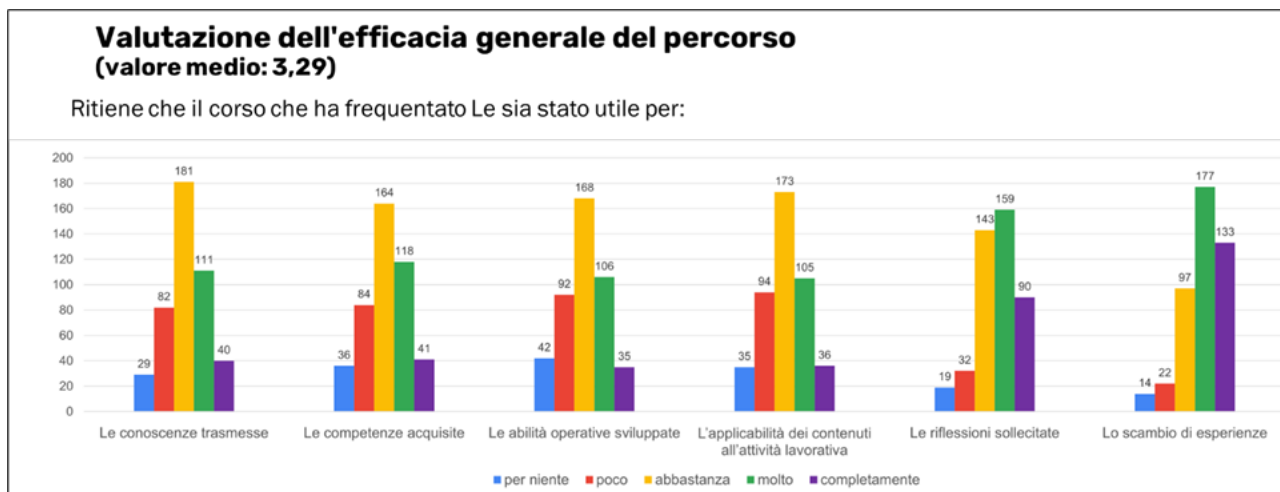
La valutazione dei partecipanti ai percorsi del II ciclo

Al termine delle attività formative del II ciclo è stato somministrato ai corsisti il questionario di valutazione anonimo già sperimentato nella precedente edizione, con modalità di somministrazione ed elaborazione dei risultati analoghe a quelle adottate nel I ciclo, al fine di garantire la confrontabilità dei dati.

Sono state raccolte 443 risposte valide su 983 partecipanti complessivi, con un tasso di risposta pari al 45%, in leggero calo rispetto alla prima edizione. Anche in questo caso, il livello di partecipazione può essere considerato comunque indicativo di un interesse diffuso verso i processi di autovalutazione e miglioramento dei percorsi.

La valutazione dell'efficacia generale del percorso nel II ciclo restituisce un valore sintetico medio pari a 3,29 su 5, leggermente superiore a quello rilevato nel I ciclo (3,21). Questo dato segnala una sostanziale stabilità della qualità percepita e una lieve crescita della soddisfazione complessiva dei partecipanti. Come nel I ciclo, gli indicatori più elevati riguardano l'utilità del percorso per lo scambio di esperienze tra colleghi e le riflessioni professionali sollecitate. Risultano invece più contenuti, pur attestandosi su valori di sufficienza, gli indicatori relativi alle conoscenze trasmesse, alle competenze acquisite, alle abilità operative sviluppate, all'applicabilità dei contenuti all'attività lavorativa. (Figura 5)

Figura 5: Valutazione dell'efficacia generale del percorso dei partecipanti al II ciclo - a.a. 2024/2025



Nel complesso, i dati confermano una percezione della formazione dei partecipanti come spazio privilegiato di riflessione e confronto professionale, mentre permane una certa distanza tra dimensione teorico-riflessiva e immediata trasferibilità operativa nella pratica didattica quotidiana.

L'organizzazione generale dei percorsi nel II ciclo ottiene una valutazione media pari a 3,29 su 5, anche in questo caso sostanzialmente lineare a quella registrata nel I ciclo (3,35).

Dai commenti e dalle osservazioni liberamente espresse dai corsisti del II ciclo, emergono con chiarezza alcune criticità ricorrenti quali: la difficoltà nella gestione del calendario, percepito come troppo concentrato e poco compatibile con gli impegni lavorativi dei docenti in servizio; le comunicazioni talvolta poco chiare o non tempestive, soprattutto in relazione alle scadenze e alle modalità di valutazione; la necessità di una maggiore differenziazione organizzativa, oltre che didattica, tra i percorsi da 30, 36 e 60 CFU. Viene tuttavia ampiamente riconosciuto lo sforzo organizzativo complessivo del CE.F.I. e la competenza di docenti, tutor coordinatori e tutor tecnici, frequentemente citati come punto di forza nella gestione delle attività didattiche in presenza e online.

Le attività di tirocinio si confermano anche nel II ciclo come uno degli elementi più apprezzati dell'intero percorso formativo. Il tirocinio indiretto ottiene un valore medio di 4,17 su 5, in netto miglioramento rispetto al I ciclo (3,99) (Figura 6): i tutor coordinatori sono descritti come punti di riferimento: competenti,

disponibili e capaci di accompagnare i corsisti nella riflessione sull'esperienza scolastica e nella preparazione della prova finale.

Il tirocinio diretto, valutato dai soli corsisti frequentanti i percorsi da 60 e 36 CFU, raggiunge un valore sintetico medio di 4,07 su 5 (*Figura 7*). Pur risultando leggermente inferiore rispetto al I ciclo (4,35), mantiene un livello di generale soddisfazione. I corsisti riconoscono nel tirocinio diretto un'occasione fondamentale di apprendimento professionale, grazie all'osservazione in classe, al confronto con i tutor accoglienti e alla possibilità di collegare nell'esperienza sul campo teoria e pratica.

Figura 6: Valutazione del tirocinio indiretto dei partecipanti del II ciclo - a.a. 2024/2025

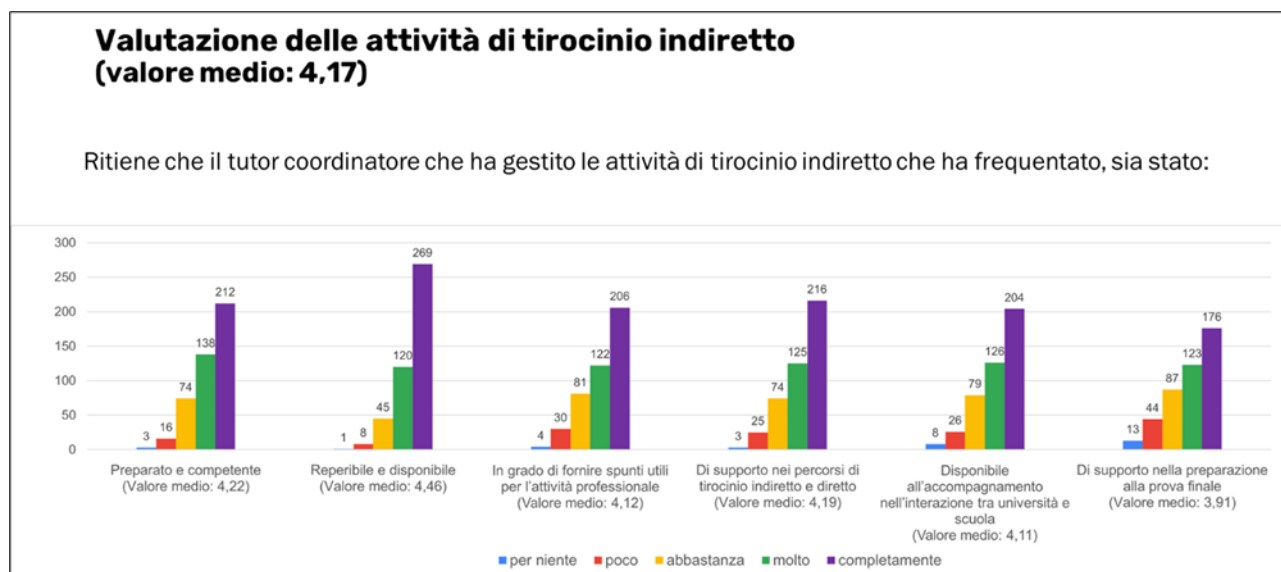
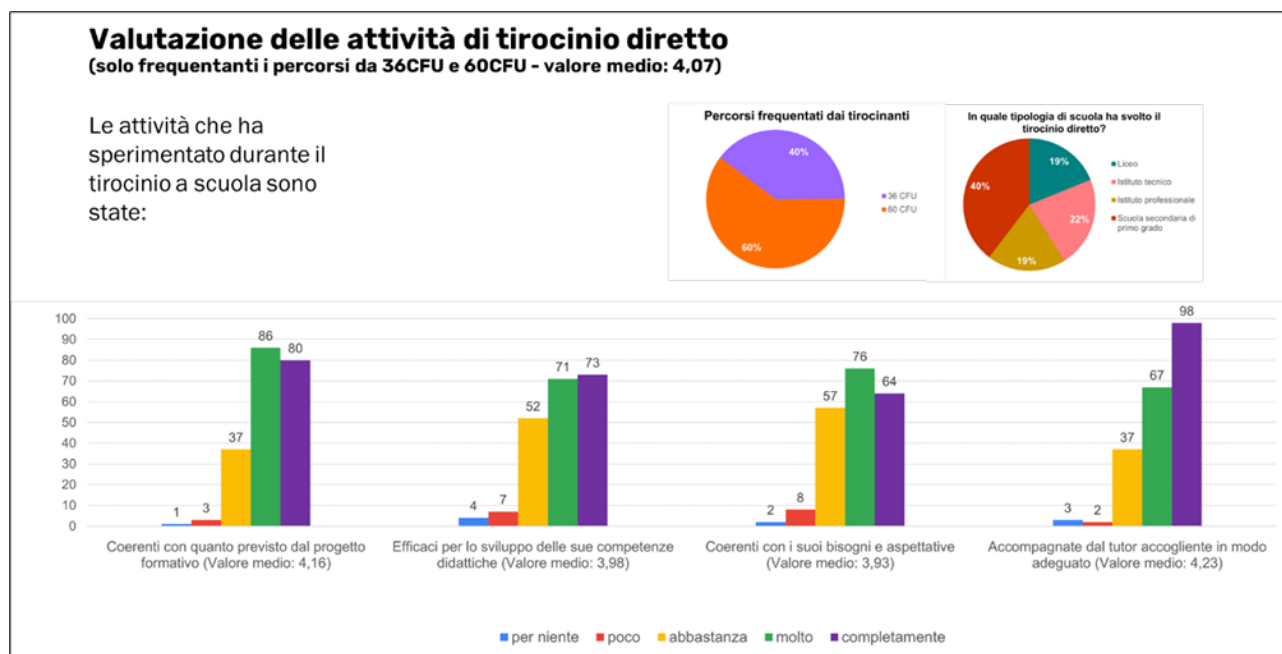


Figura 7: Valutazione del tirocinio diretto dei partecipanti ai percorsi da 60 e 36 CFU del II ciclo - a.a. 2024/2025



Aspettative e valutazioni dei partecipanti ai percorsi del II ciclo a confronto

L'analisi comparativa tra le aspettative iniziali dei corsisti del II ciclo e la valutazione finale del percorso formativo evidenzia una relazione articolata tra bisogni espressi e risposte offerte dal modello formativo. Nel complesso, le valutazioni restituiscono un quadro sostanzialmente positivo, in continuità con il I ciclo, ma confermano i nodi critici già emersi, legati soprattutto all'eccessiva teoricità della didattica accademica in alcuni insegnamenti, all'organizzazione e alla differenziazione delle diverse tipologie di percorsi, non ancora adeguatamente personalizzati.

Come sopra riportato, in ingresso i partecipanti manifestavano una forte domanda di formazione operativa, orientata alla gestione della complessità didattica, all'inclusione e all'uso delle nuove tecnologie, con una chiara preferenza per approcci applicativi rispetto agli approfondimenti teorici disciplinari e trasversali. In uscita, i dati mostrano un soddisfacimento solo parziale di tali aspettative: se da un lato il percorso si configura come uno spazio significativo di confronto professionale e di riflessione condivisa, con particolare valorizzazione del tirocinio e delle opportunità di scambio tra pari, dall'altro

permane la percezione di distanza tra la dimensione teorico-riflessiva della formazione e la trasferibilità pratica dei contenuti nei contesti scolastici.

Le indicazioni dei corsisti convergono pertanto sulla necessità di rafforzare l'integrazione tra università e scuola, potenziare la dimensione laboratoriale e migliorare la progettazione e il coordinamento delle attività formative, in una prospettiva di progressivo riallineamento tra aspettative professionali e dispositivi formativi.

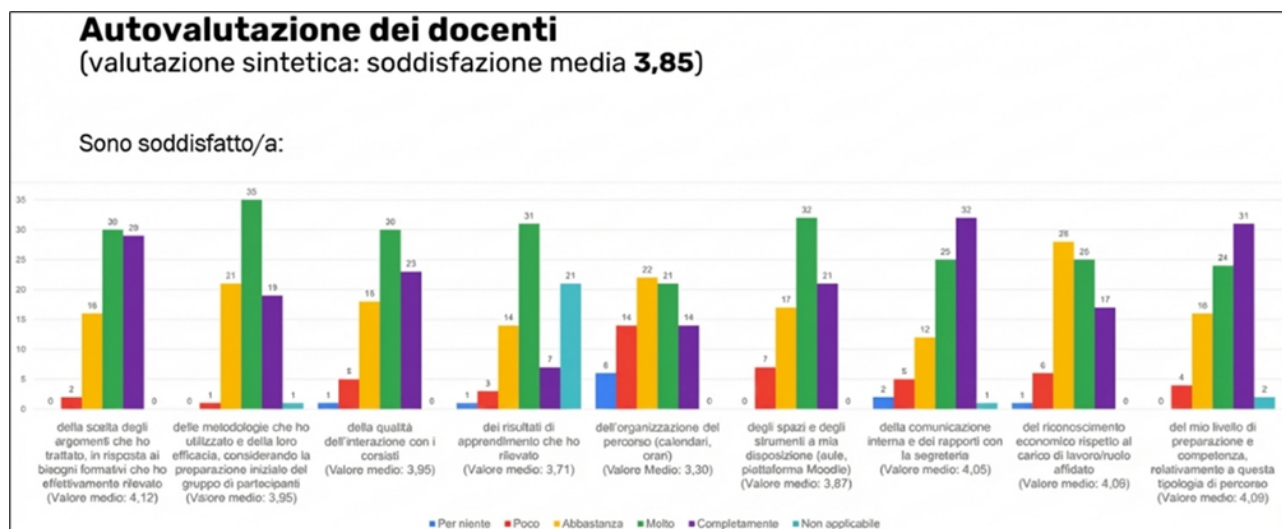
Autovalutazione e valutazione dei docenti dei percorsi del II ciclo

Anche ai docenti coinvolti nei percorsi del II ciclo è stata proposta la compilazione anonima di un questionario di autovalutazione dell'esperienza formativa, già utilizzato nella prima edizione e somministrato tramite Google Form. Lo strumento prevedeva una scala di soddisfazione 1-5 riferita a otto indicatori relativi sia all'agire professionale (scelte contenutistiche, metodologie, risultati di apprendimento, adeguatezza delle competenze) sia al contesto organizzativo (organizzazione del percorso, spazi e strumenti, comunicazione interna, riconoscimento economico), oltre a domande aperte per la rilevazione di aspetti positivi, criticità, bisogni formativi e suggerimenti.

Hanno risposto 77 docenti su 130 incaricati (59%), con un incremento significativo rispetto al I ciclo. Il livello medio di soddisfazione complessivo (3,85) risulta anch'esso in miglioramento rispetto alla prima edizione.

In continuità con il I ciclo, emergono valutazioni particolarmente positive sulla scelta degli argomenti trattati, sulla qualità dell'interazione con i corsisti e sul livello di preparazione dei discenti. Permangono tuttavia criticità percepite legate all'organizzazione dei percorsi e alla comunicazione interna, nonché alla necessità di un coordinamento didattico all'interno dei singoli percorsi più efficace (*Figura 8*).

Figura 8: Autovalutazione e valutazione dei docenti del II ciclo - a.a. 2024/2025¹⁸



Le risposte aperte evidenziano il valore positivo attribuito al confronto con corsisti motivati e preparati, alla coerenza della proposta formativa con i loro bisogni e alla collaborazione tra le diverse figure coinvolte nei processi, ma segnalano anche bisogni di miglioramento relativi alla pianificazione, alla gestione delle attività didattiche (online, in particolare), alla numerosità dei gruppi e alla differenziazione dei percorsi di diverse tipologie.

I docenti indicano inoltre specifici bisogni formativi percepiti (metodologie specifiche per l'insegnamento nella scuola secondaria, inclusione, valutazione, didattica online e normativa) e avanzano proposte orientate al rafforzamento del coordinamento, alla condivisione metodologica e all'integrazione con esperienze di osservazione sul campo, confermando l'esigenza di uno sviluppo progressivo e strutturato del dispositivo formativo.

Discussione dei risultati

Le osservazioni dei corsisti e dei docenti suggeriscono che i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti dovrebbero orientarsi verso modelli di co-progettazione, valutazione continua e sviluppo professionale del docente.

¹⁸ Si noti che, in seguito alla revisione del questionario di autovalutazione dopo la prima somministrazione nel I ciclo, su suggerimento dei Direttori dei Consigli didattici è stata introdotta la voce 'non applicabile' affiancata alla scala di valutazione 1-5, consentendo di escludere queste scelte e fornire risultati maggiormente accurati.

L'analisi dell'esperienza dei primi due anni di attività del CE.F.I. presentata, consente di individuare alcune tendenze, tra punti di forza e di possibile miglioramento, che possono essere così sinteticamente richiamate.

Punti di forza

Valore strategico del tirocinio.

Il tirocinio diretto e indiretto emerge come una componente formativa importante, in linea con le teorie dell'apprendimento situato¹⁹ e dell'alternanza formativa²⁰.

Le attività di tirocinio vengono percepite come un ponte fondamentale tra la formazione accademica universitaria e la pratica professionale, offrendo un'occasione insostituibile di apprendimento sul campo. I punteggi medi elevati lo confermano: il tirocinio diretto ha ottenuto 4,35/5 nel I ciclo e 4,07/5 nel II, mentre il tirocinio indiretto è passato da 3,99/5 a 4,17/5. Un dato che suggerisce un miglioramento del supporto fornito dai tutor coordinatori sia grazie ad un aumento della loro numerosità ed eterogeneità di aree di specializzazione, sia in forza di una maggior preparazione ed esperienza in questo ruolo di accompagnamento tutoriale esperto. Un miglioramento che è stato favorito anche dalla predisposizione di una strumentazione di supporto più adeguata e da incontri formativi tra tutor e docenti responsabili di tirocinio, nonché con i direttori dei percorsi formativi.

Creazione di comunità di pratica²¹

I percorsi sono stati valutati molto positivamente per aver favorito lo scambio di esperienze, il confronto tra pari e la riflessione professionale condivisa. Questi

¹⁹ A cura di C. Palmieri, B. Pozzoli, S. A. Rossetti, S. Tognetti, *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano, 2009. Per una recente guida sul tirocinio nei percorsi formativi abilitanti per gli insegnanti si veda anche L.D. Sasanelli, *Guida al tirocinio diretto ed indiretto. Osservazione, identificazione dei problemi e riflessione critica sulle pratiche*, Edizioni Studium, Roma 2024.

²⁰ A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020; Id., *Il tirocinio come metodo per l'alternanza formativa*, in «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XI, 18 (2019), pp. 264-273.

²¹ Per un approfondimento sulla formazione informale tra docenti e le comunità di pratica nei contesti socio-educativi si vedano: E. Wenger, R. McDermott, W. M. Snyder, *Coltivare comunità di pratica*. Milano: Guerini Scientifica, 2007; N. Valenzano, *La formazione informale tra docenti. Comunità di pratiche, conoscenze tacite e conversazione*, «Formazione & Insegnamento», XV, 3 (2017), pp. 135-147.

momenti sono stati ritenuti cruciali dai corsisti per la costruzione della propria identità docente e per lo sviluppo di una rete professionale di supporto.

Qualità del corpo docente e di supporto

La competenza, la preparazione e la disponibilità di docenti e tutor coordinatori e tecnici sono state ampiamente riconosciute in entrambi i cicli. Queste figure sono state identificate come un punto di riferimento fondamentale e il loro agire professionale un pilastro della qualità complessiva del percorso formativo.

Criticità strutturali e sfide emerse

Accanto ai punti di forza, l'analisi ha fatto emergere con altrettanta chiarezza alcune criticità che suggeriscono particolare attenzione. È significativo sottolineare che tali criticità in molti casi sono state identificate in modo convergente sia dai corsisti sia dai docenti, conferendo loro un elevato grado di attendibilità e urgenza strategica.

Permanente divario tra formazione teorica e pratica

Una critica ricorrente, condivisa da entrambi i gruppi, riguarda l'eccessiva teoricità di alcuni insegnamenti. I corsisti hanno manifestato una forte richiesta di un approccio didattico più laboratoriale e orientato alla pratica, a partire dalle effettive esigenze formative dei corsisti, di strumenti pratici e immediatamente applicabili alla didattica quotidiana, come strategie per la gestione della classe, l'inclusione e l'uso di metodologie innovative.

Pressione organizzativa e tempistiche

Le tempistiche normative stringenti hanno imposto una calendarizzazione delle attività spesso compressa e intensa, percepita come difficilmente conciliabile con gli impegni lavorativi e con un approfondimento di qualità. A ciò si aggiunge la richiesta di una comunicazione istituzionale più chiara, tempestiva e stabile.

Necessità di differenziazione dei percorsi

Sia i corsisti sia i docenti hanno sottolineato la necessità di una progettazione didattica e organizzativa più nettamente distinta tra i percorsi da 60, 36 e 30 CFU. È emersa l'esigenza di adeguare maggiormente i percorsi ai diversi profili ed

esperienze dei partecipanti, in una logica sempre più di personalizzazione dei percorsi formativi.

Anche in quest'ottica, tra il I e II ciclo si è introdotto un questionario non solo 'in uscita', ma anche all'inizio del percorso, al fine di fotografare l'autovalutazione di competenze, bisogni e aspettative 'in ingresso' dei corsisti.

Indirizzi strategici

Alla luce dell'esperienza fatta e dell'analisi dell'attività di monitoraggio interna, nel tentativo di interpretare in modo critico le evidenze emerse, si possono individuare almeno tre indirizzi strategici prioritari, concepiti per guidare il miglioramento continuo della propria offerta formativa, al netto dei vincoli strutturali, organizzativi e temporali.

Rafforzamento della dimensione pratico-laboratoriale

Si suggerisce un maggiore sforzo al fine di integrare sistematicamente metodologie didattiche attive, studi di caso ed esperienze laboratoriali in tutti gli insegnamenti, al fine di colmare il divario percepito tra teoria e pratica, favorire una riflessività sul vissuto dei corsisti e fornire strumenti operativi concreti per l'attività didattica quotidiana, senza tuttavia diminuire la qualità dell'approfondimento teorico necessario e caratterizzante una formazione in contesto universitario.

Progettazione differenziata dei percorsi

Si intende sviluppare contenuti e modalità organizzative specifiche per le diverse tipologie dei percorsi (30, 36 e 60 CFU), per rispondere in modo più mirato ai bisogni formativi di una platea eterogenea di corsisti.

Ottimizzazione dell'organizzazione e della comunicazione

Occorre lavorare per una pianificazione più stabile e anticipata delle attività, compatibile con le esigenze dei corsisti; inoltre risulta importante potenziare i canali di comunicazione per garantire un flusso informativo chiaro, tempestivo, centralizzato e uniforme per tutti.

Uno sguardo al futuro fra rischi, limiti e potenzialità

Nonostante la complessità delle sfide poste, in primis da un contesto normativo in continua evoluzione e da vincoli temporali sempre stringenti, nonché dall'elevata numerosità dei partecipanti (oltre 1.750 insegnanti formati in circa 18 mesi), l'esperienza del CE.F.I. delle Università di Bergamo e di Brescia può rappresentare un laboratorio di innovazione per la formazione iniziale degli insegnanti, sia per la collaborazione inter-ateneo, sia nel rafforzamento del legame tra università e sistema scolastico territoriale, sia per sostenere la crescita di comunità professionali riflessive, dove poter condividere buone pratiche in un'ottica di apprendimento e miglioramento continuo²².

Coerentemente con tali premesse, le future linee di sviluppo potranno articolarsi, tra i tanti, attorno a tre ambiti prioritari, tra loro strettamente interconnessi: il profilo professionale del docente e i bisogni formativi in ingresso, la personalizzazione dei percorsi didattici e il rafforzamento del tirocinio professionalizzante.

Profilo professionale del docente e bisogni formativi in ingresso

Il profilo professionale del docente abilitato delineato nell'allegato A al DPCM 4 agosto 2023 si fonda su un sistema integrato di saperi disciplinari, conoscenze e competenze psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali, con l'obiettivo di formare docenti capaci di rispondere alle diverse esigenze degli studenti e di proporre l'attività di insegnamento in modo efficace e innovativo²³. Il principio fondante è la costruzione di una professionalità magisteriale²⁴ riflessiva, capace di integrare saperi teorici e competenze pratiche nella complessità dei contesti scolastici²⁵. Un modello formativo volto a garantire l'acquisizione di una professionalità coerente con gli standard europei che sono

²² P. Grossman, U. Fraefel, *Core Practices in Teacher Education. A Global Perspective*, Harvard Education Press, Harvard, 2024.

²³ Sull'importanza dei saperi disciplinari si rimanda al recente D. Steiner, *La riscoperta dei contenuti. Educare alla saggezza nelle scuole d'America*, trad. it. a cura di V. Capriotti, Edizioni Studium, Roma 2025 (edizione originale *A Nation at Thought, Restoring Wisdom in America's Schools*, Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland, 2023).

²⁴ I. Dionigi, *Magister. La scuola la fanno i maestri, non i ministri*, Laterza, Bari 2025.

²⁵ A. Arsena, *Professione insegnante: perché, per chi. Per una critica della ragion docente*, Edizioni Studium, Roma 2024.

stati recepiti nel profilo professionale del docente abilitato, in un contesto di rapido mutamento e di incessanti sfide per la professione insegnante²⁶.

In questa direzione sarà particolarmente prezioso tenere in considerazione il Quadro delle Competenze Professionali dei docenti, elaborato dal gruppo di lavoro istituito presso la SAFI (Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione). Uno strumento strategico che ha l'obiettivo di favorire la riflessione e lo sviluppo professionale dei docenti e che potrà orientare anche la concreta declinazione della formazione iniziale e continua degli insegnanti dei prossimi anni.

Personalizzazione del percorso didattico

Un secondo ambito strategico di sviluppo riguarda la personalizzazione dei percorsi formativi, intesa non come semplice flessibilizzazione organizzativa, ma come principio pedagogico fondante, orientato al riconoscimento delle differenze biografiche, formative e professionali dei corsisti. La personalizzazione implica la costruzione di percorsi formativi in grado di valorizzare la singolarità e unicità di ciascuno, evitando – per quanto possibile e nei limiti di quanto consentito dai dispositivi normativi e temporali posti – modelli standardizzati e indifferenziati, orientando così l'azione educativa al pieno sviluppo delle potenzialità di ognuno, in una logica di equità e responsabilità formativa 'capacitante' i talenti di tutti.

Tale prospettiva richiede una maggiore differenziazione intenzionale e strutturata dei percorsi da 30, 36 e 60 CFU, affinché il riconoscimento di crediti formativi e professionali pregressi dei corsisti non si traduca in una semplice riduzione quantitativa delle attività formative, ma in una riprogettazione qualitativa coerente dell'esperienza formativa. La personalizzazione richiede infatti una riprogettazione qualitativa coerente dell'esperienza formativa, fondata su una rigorosa definizione dei traguardi di competenza e dei relativi descrittori di performance²⁷.

Tirocinio professionalizzante

Come più volte sottolineato, uno degli aspetti fondamentali del percorso formativo riguarda l'efficacia del tirocinio diretto e indiretto.

²⁶ X. Dumay, T. Bernt Soresen, L. Paine, *World Yearbook of Education 2025. The Teaching Profession in a Globalizing World: Governance, Career, Learning*, Routledge, London 2025; X. Dumay (ed.), *The Liberalization of Teacher Employment Regimes in Europe*, Oxford University Press, Oxford 2025.

²⁷ R. Trincherò, *Valutazione e progettazione formativa*, cit.

La qualità dell'alternanza formativa dipende in larga misura dal ruolo dei tutor coordinatori e accoglienti, nonché dalle capacità organizzative e formative dello stesso dirigente scolastico²⁸, chiamati insieme a sostenere processi di riflessione sull'agito e di integrazione tra contesto scolastico e universitario.

In tale prospettiva, è fondamentale continuare ad attribuire un valore strategico alla progettazione e all'organizzazione del tirocinio, articolato in attività dirette presso le scuole secondarie e in attività indirette riflessive – individuali e di gruppo – svolte in ambito universitario.

Sfide e criticità

Accanto alle prospettive di sviluppo, permangono criticità strutturali derivanti in primo luogo dal contesto generale di implementazione del nuovo modello di formazione iniziale e reclutamento dei docenti delle scuole secondarie a livello normativo e organizzativo. Tra questi: l'accessibilità dei percorsi, le tempistiche di accreditamento, programmazione e svolgimento, l'equilibrio tra formazione accademica e formazione in classe, la garanzia di uniformità qualitativa sul territorio nazionale e la sostenibilità economica e sociale dei percorsi stessi al di fuori della fase 'transitoria', in parte legata ad adempimenti del PNRR, la possibilità di inserire fin dal percorso di laurea magistrale il conseguimento dell'abilitazione.

Sfide e criticità che permangono e che solo un impegno a tutti i livelli – nazionale e locale – potrà contribuire a sciogliere e ad affrontare in maniera armonica e coerente con le finalità del sistema d'istruzione e formazione.

CRISTINA CRIPPA
University of Bergamo

Francesco Magni
University of Bergamo

²⁸ M. Dasdia, V. Capriotti, *Il ruolo del dirigente scolastico nei confronti del tutor accogliente nei tirocini diretti dei percorsi abilitanti all'insegnamento nella scuola secondaria: una prima indagine esplorativa*, «Dirigenti Scuola», n. XLIV, 1 (2025), pp. 119-133.

Bibliografia

- Albanesi C., *I focus group*. Carocci Editore, Roma 2004.
- Arsena R., *Professione insegnante: perché, per chi. Per una critica della ragion docente*, Edizioni Studium, Roma 2024.
- Barbieri N., Bove C., *La ricerca-azione come strategia di formazione e valutazione nei servizi educativi*, «Pedagogia & Vita», II, 3 (2020), pp. 63-74
- Bertagna G., Magni F. (eds.), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Edizioni Studium, Roma 2022.
- Bezzi C., *Il disegno della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano 2010.
- Bezzi C., *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*, Franco Angeli, Milano 2016.
- Bruscaglioni M., *La gestione del processo formativo*, Franco Angeli, Milano 1991.
- Cappa C., D'Ascanio V., *Interpretare il cambiamento: il nuovo corso della formazione iniziale degli insegnanti. I problemi della pedagogia*, LXIX, 2 (2023), pp. 217-225.
- Damiano E., *L'insegnante. Identità, formazione e sviluppo professionale*, Carocci Editore, Roma 2013.
- Dasdia M., Capriotti V., *Il ruolo del dirigente scolastico nei confronti del tutor accogliente nei tirocini diretti dei percorsi abilitanti all'insegnamento nella scuola secondaria*, «Dirigenti Scuola», 44 (2025), pp. 210-223.
- Di Gregorio E., *La metodologia della formazione-intervento. Teoria e pratica della formazione orientata all'azione*, Franco Angeli, Milano 2000.
- Dionigi I., *Magister. La scuola la fanno i maestri, non i ministri*, Laterza, Bari 2025.
- Dumay X. (ed.), *The Liberalization of Teacher Employment Regimes in Europe* Oxford University Press, Oxford 2025.
- Dumay X., Soresen T. B., Paine L., *World Yearbook of Education 2025: The Teaching Profession in a Globalizing World* Routledge, London 202.
- European Commission, *European Framework for the Digital Competence of Educators*, DigCompEdu, Luxembourg 2017.
- Grossman P., Fraefel, U., *Core Practices in Teacher Education. A Global Perspective*. Harvard Education Press, Harvard 2024.
- Kanizsa S., *Riflettere sull'educazione. La ricerca-azione*, Raffaello Cortina, Milano 1993.
- Lave J., Wenger E., *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- Lennie J., Tacchi J., *Evaluating Communication for Development: A Framework for Social Change*, Routledge, London 2013.
- Lewin K. (1946), *Action Research and Minority Problems*, «Journal of Social Issues», II, 4 (1946), pp. 34-46.
- Lipari D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma 2009.
- Magni F., *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma 2019.
- Magni F., *Teachers' shortage and initial teacher education reforms in Italy: an overview*, «European Journal of Teacher Education», XLVIII, 1 (2024), pp. 1-16.
- Magni F., *Il problema dei cicli scolastici e della formazione degli insegnanti*. in A. Potestio & E. Scaglia (eds.), *Una pedagogia per il cambiamento*, Edizioni Studium, Roma 2024, pp. 164-184.
- Manganelli Rattazzi A. M., *Il questionario: metodologie e tecniche per la ricerca sociale*, CEDAM, Padova 1991.
- Massa R., *Clinica della formazione. L'esperienza pedagogica in prospettiva psicoanalitica*, Franco Angeli, Milano 1992.
- Massa R., *Cambiare la scuola. Educazione e comunicazione*, Laterza, Roma 1997.
- Menter I. (ed.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*, Palgrave Macmillan, Cham 2020.
- Miles M. B., Huberman A. M., Saldaña J., *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*, Sage, Thousand Oaks 2014.
- Morandi M., *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Scholé: Brescia 2021.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci Editore, Roma 2007
- Mortari L., *Ricerare e riflettere. La formazione attraverso la ricerca-azione*, Carocci Editore 2007.

- O'Brien E., *The Educator and The Ordinary, A Philosophical Approach to Initial Teacher Education*, Palgrave Macmillan, Cham 2023.
- OECD, *Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, OECD Publishing, Paris 2020.
- A cura di Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S. A., Tognetti S., *Pensare e fare tirocinio. Manuale di tirocinio per l'educatore professionale*, FrancoAngeli, Milano 2009.
- Palumbo M., *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Potestio A., *Il tirocinio come metodo per l'alternanza formativa*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XI, 18 (2019), pp. 264-273.
- Potestio A., *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020.
- Pourtois J. P., *La ricerca-azione*, in De Landsheere G. (ed.), *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1986.
- Quaglini G. P., *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Il Mulino, Bologna 2005.
- Salvini A., *Percorsi di analisi dei dati qualitativi. Teorie e strategie di ricerca basate sulla Grounded Theory*, Utet, Torino 2015.
- Sasanelli L. D., *Guida al tirocinio diretto ed indiretto. Osservazione, identificazione dei problemi e riflessione critica sulle pratiche*, Edizioni Studium, Roma 2024.
- Schön D. A., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari 2006.
- Sorcinelli M. D. et al., *Creating Teaching and Learning Centers*, Anker Publishing, Boston 2006.
- Steiner D., *La riscoperta dei contenuti. Educare alla saggezza nelle scuole d'America*, trad. it. a cura di Capriotti V., Edizioni Studium, Roma 2025 (edizione originale *A Nation at Thought, Restoring Wisdom in America's Schools*, Rowman & Littlefield, Lanham, Maryland, 2023).
- Trincherò R., *Valutazione e progettazione formativa*, Franco Angeli, Milano 2018.
- Valenzano N., *La formazione informale tra docenti. Comunità di pratiche, conoscenze tacite e conversazione*, «Formazione & Insegnamento», XV, 3 (2017), pp. 135-147.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W. M., *Coltivare comunità di pratica*, Guerini Scientifica, Milano 2007.

**Standard professionali e profilo in uscita del docente abilitato:
un'indagine sullo sviluppo delle competenze professionali dei futuri
e delle future docenti**

**Professional Standards and Profile of Qualified Teachers: a Survey on the
Development of Professional Competencies of Future Teachers**

GIOVANNA DEL GOBBO, DANIELA FRISON, GIORGIA PASQUALI, MARTINA PACIFICI*

Con riferimento al percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, il contributo presenta un'indagine avviata dal Teaching and Learning Center dell'Università di Firenze volta a rilevare il cambiamento del livello di competenze professionali percepito prima e a conclusione del percorso formativo da parte dei docenti coinvolti nei percorsi di formazione iniziale PF60 e PF30.

PAROLE CHIAVE: FORMAZIONE INIZIALE; STANDARD PROFESSIONALI; COMPETENZE PROFESSIONALI; QUALITÀ DELLA DIDATTICA; DISEGNO DELLA RICERCA QUANTITATIVO.

With reference to the university and academic initial education of secondary school teachers, the paper presents a study conducted by the Teaching and Learning Center of the University of Florence aimed at investigating changes in the perceived level of professional competencies before and after the completion of initial teacher education programs PF30 and PF60.

KEYWORDS: TEACHING EDUCATION; PROFESSIONAL STANDARDS; PROFESSIONAL COMPETENCIES; QUALITY OF TEACHING; QUANTITATIVE RESEARCH DESIGN.

* Il contributo è il frutto di un lavoro impostato e condotto congiuntamente, tuttavia, per ragioni di attribuzione scientifica si precisa che: Giovanna Del Gobbo ha elaborato l'*Introduzione*; Daniela Frison e Giorgia Pasquali hanno elaborato i paragrafi *Il percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie in Italia* e *Disegno di ricerca e metodologia*; il paragrafo *Analisi dei dati e risultati* e *Conclusioni* sono stati elaborati congiuntamente da tutte le autrici.

Introduzione

Gli insegnanti rappresentano un pilastro dei sistemi educativi e di istruzione e, in tal senso, la formazione e la preparazione dei futuri docenti della scuola rappresenta una delle sfide sociali più urgenti a livello internazionale e nazionale. La formazione degli insegnanti è, infatti, considerata una questione strategica a livello globale. La definizione di standard professionali per i docenti del futuro rappresenta una delle azioni chiave dell'Alleanza Universitaria Europea per il Benessere – *EUniWell* e della *TEFF Teacher Academy* – Teacher Education for a Future in Flux a cui l'Università di Firenze partecipa¹. Le ricerche in corso hanno consentito di delineare un quadro di riferimento relativo agli standard professionali maggiormente diffusi nei contesti nazionali. Si conferma anche l'esigenza di approfondire se e in che modo gli attuali modelli di formazione degli insegnanti, e in particolare di formazione iniziale, incidono sullo sviluppo di quelle aree di competenza professionale riconosciute rilevanti e alla base di standard professionali trasversalmente riconosciuti. In questo quadro si inserisce la ricerca in corso promossa dal Teaching & Learning Center (T&LC) dell'Università di Firenze, i cui primi risultati sono di seguito presentati. Gli standard professionali sono infatti un concetto fondamentale per definire le competenze che gli insegnanti sono chiamati a sviluppare per poter adeguatamente affrontare le sfide che la scuola e il sistema educativo impone loro². Essi possono essere definiti come dichiarazioni relative alle conoscenze e alle competenze professionali che un insegnante dovrebbe sviluppare e mantenere. Sebbene riflettano concezioni differenti della professionalità docente, sono stati rilevati standard 'di base' comuni alla maggior parte dei quadri nazionali di riferimento relativamente all'area della pedagogia e della progettazione del processo educativo, all'area dell'insegnamento e della didattica, all'area

¹ G. Del Gobbo, D. Frison, J. Springob, *Professional standards on sustainability and well-being for the teachers of the future: initial reflections on a university alliance*, in F. Gomez Paloma, P.A. Di Tore, G. Mangione (edd.), *Teacher Training and Student Learning – Past Values, Present Uncertainties and Future Prospects*, Intech Open, Londra 2025, pp. 1-14.

² S. Guerriero (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD, Parigi 2017, p. 278. Training and Development Agency for Schools. *Professional standards for teachers*. Training and Development Agency for Schools, 2007. L. Ingvarson, *Development of a national standards framework for the teaching profession*, Australian Council for Educational Research, Melbourne 2002, p.32.

dell'organizzazione e della gestione, e alla definizione di coerenti percorsi di formazione iniziale e/o continua più sistematici³.

Il percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie in Italia

In continuità con la ricerca internazionale sugli standard professionali, il percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado istituito con la legge n. 79/2022 e attuato con il Decreto del Presidente del Consiglio dei ministri (DPCM) del 4 agosto 2023⁴ enfatizza la centralità delle competenze professionali del docente abilitato e del raggiungimento di standard minimi per l'esercizio della professione. La normativa, infatti, non solo fornisce una serie di indicazioni utili alla riorganizzazione del sistema di crediti formativi nei percorsi di formazione degli insegnanti, ma promuove l'idea di un profilo professionale coerente e integrato in cui le competenze disciplinari risultano strettamente interconnesse a quelle pedagogiche, didattico-metodologiche, e relazionali⁵ il cui sviluppo è favorito sia da un percorso trasversale comune di 24 CFU sia da un approfondimento metodologico riferito alla disciplina di 16 CFU. L'articolazione proposta dal DPCM del 4 agosto 2023 assegna, inoltre, centralità al tirocinio, sia diretto che indiretto, in linea sia con i sistemi europei⁶ che con la formazione dell'insegnante di scuola primaria.

Con l'obiettivo di supportare tutti i docenti coinvolti sia nel percorso trasversale che in quelli disciplinari, il Teaching & Learning Center (T&LC) dell'Università di Firenze ha proposto, sin dalla prima edizione, incontri mirati per presentare e condividere gli elementi caratterizzanti il percorso formativo e il profilo conclusivo del docente abilitato, come declinato nell'Allegato A del DPCM. Tale

³ D. Frison, G. Del Gobbo, C. Funari, J. Springob, J. Soeffner, *New professional standards for future-oriented teachers: the teff Academy model*, «Q-TIMES WEBMAGAZINE», 2025, pp. 350-363.

⁴ DPCM 4 agosto 2023 – Percorsi universitari e accademici di formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

⁵ European Commission, *Supporting teacher educators for better learning outcomes. Thematic Working Group on Teacher Professional Development. Report*, 2013.

⁶ Delhaxhe (ed.), *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*, Publications Office of the European Union, Bruxelles 2018. P. Birch (ed.), *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*, Publications Office of the European Union, Bruxelles 2021. European Commission, European Education and Culture Executive Agency, *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2023: The teaching profession*, Publications Office of the European Union, Bruxelles 2023.

profilo è stato altresì oggetto di approfondimento con i futuri insegnanti sia nel corso degli incontri di tirocinio indiretto coordinati dai tutor, sia nell'ambito delle lezioni dedicate alla valutazione di sistema e degli apprendimenti, con una particolare attenzione all'autovalutazione delle proprie competenze e al monitoraggio del proprio processo di apprendimento. Proprio con l'obiettivo di favorire questo processo di autovalutazione, è stata avviata un'indagine volta a favorire e raccogliere da parte dei futuri insegnanti la percezione del livello di competenze percepito prima e a conclusione del percorso formativo, riprendendo fedelmente le competenze professionali riportate dal DPCM e attese a conclusione della formazione.

Disegno di ricerca e metodologia

Lo studio qui presentato segue un disegno di ricerca quantitativo basato sulla somministrazione di un questionario auto-compilato. La scelta metodologica è stata ritenuta appropriata vista la natura esplorativa ma sistematica degli obiettivi della ricerca. Lo studio, oltre a generare conoscenze sistematiche sul profilo dei partecipanti al percorso e sulla loro percezione dell'esperienza formativa, intende rilevare in che misura i partecipanti percepiscono l'esperienza formativa come un contributo allo sviluppo delle competenze professionali e dell'identità dell'insegnante, coerentemente con il profilo professionale atteso dall'Allegato A del DPCM del 4 agosto 2023. Più precisamente, l'indagine ha consentito di: i) mappare il profilo dei partecipanti iscritti al percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado (PF30 e 60) presso l'Università di Firenze, annualità 2024; ii) raccogliere le loro motivazioni e aspettative in relazione alla professione docente e al sistema di formazione iniziale degli insegnanti; iii) raccogliere informazioni in merito alla loro percezione dell'efficacia organizzativa del percorso; iv) promuovere l'autovalutazione del livello di competenze posseduto prima e a conclusione del percorso con riferimento alle competenze previste dal profilo conclusivo atteso dal docente (Allegato A); v) valorizzare quanto raccolto per informare processi di miglioramento continuo nella progettazione e nell'attuazione del percorso.

Sono stati invitati alla compilazione 509 partecipanti ai Percorsi Formativi da 30 e 60 CFU erogati dall'Università di Firenze. Dalla prima somministrazione sono pervenute N=326 di risposte complete; dalla seconda invece, N=139. Si evidenzia che la partecipazione alla seconda rilevazione non era vincolata alla partecipazione della prima. Attraverso un apposito codice di identificazione univoco dei partecipanti è stato possibile comparare le risposte di coloro che hanno partecipato ad entrambe le rilevazioni, permettendo così di analizzare le differenze *pre-post* corso. Il campione finale è pari a N=73 partecipanti. I dati sono stati elaborati per consentire l'analisi descrittiva dell'anagrafica del campione. Sui dati relativi all'autovalutazione delle competenze è stato effettuato il test t-Student per dati appaiati, separatamente in base al percorso formativo scelto, ovvero tra PF30 e PF60. Del test t-Student è stato riportato il con relativo p-value; abbiamo considerato differenze significative quelle con p-value < 0,05.

Descrizione dello strumento

La somministrazione del questionario è avvenuta all'inizio e al termine del percorso formativo, tra settembre e dicembre 2024. Il questionario proposto è stato strutturato in quattro sezioni (Tab.1), composte complessivamente da 19 item nella rilevazione iniziale e da 20 item nella rilevazione finale; la differenza tra le due versioni riguarda l'inclusione, nella seconda rilevazione a fine percorso, di una domanda aggiuntiva relativa al livello di soddisfazione complessiva rispetto al corso.

Tab. 1. Struttura questionario - Percorsi formativi abilitanti 60cfu e 30cfu Università degli studi di Firenze.

SEZIONE	OBIETTIVI	N. domande
1. Anagrafica	La sezione anagrafica mira a raccogliere informazioni sugli iscritti al corso: Età, Genere, Livello di istruzione; Iscrizione al corso; Formazione PF24, Classe di concorso, Esperienze di insegnamento, Esperienze	13 domande complessive, di cui 4 vincolate: 12 domande a risposta chiusa, 1 domanda a risposta aperta.

	lavorative precedenti, motivazioni	
2. Accesso alle informazioni	La sezione 2 è stata strutturata per poter rilevare il grado di soddisfazione rispetto ai servizi offerti dall'Ateneo	1 domanda diversificata per il questionario iniziale (n. item - 3) e per il questionario finale (n. item - 5)
3. Competenze professionali	La sezione 3 ha consentito di rilevare l'autovalutazione dei partecipanti rispetto alle competenze acquisite, sviluppate o migliorate grazie al percorso di formazione	1 domanda a risposta chiusa
4. Soddisfazione complessiva (questionario finale)	La sezione 4 mira a raccogliere il livello di soddisfazione rispetto al percorso formativo	Domanda aperta conclusiva presente solamente nel questionario finale

Nello specifico, il presente contributo si sofferma sull'analisi della *Sezione 3*, strutturata sulla base delle *Competenze professionali e standard professionali minimi* previsti dall'allegato A del DPCM 4 agosto 2023. La sezione è stata strutturata a partire dai seguenti cluster di competenze, il cui livello di possesso è stato rilevato adottando una scala Likert a 4 punti (dove 1= per niente e 4=molto):

- AREA 1 - Competenza pedagogica, educativa e inclusiva: competenze legate alla conoscenza dei bisogni degli studenti, alla promozione dello sviluppo globale della persona e alla costruzione di ambienti di apprendimento equi, inclusivi e attenti alla diversità.
- AREA 2 - Competenza didattica e valutativa: capacità di progettare, condurre e valutare percorsi di apprendimento significativi e personalizzati, utilizzando strategie metodologiche efficaci e processi valutativi fondati e articolati.
- AREA 3 - Competenza relazionale, comunicativa e di alleanza educativa: capacità di costruire relazioni educative significative, gestire la

comunicazione con studenti, famiglie e territorio, e promuovere il dialogo tra scuola e comunità educante.

- AREA 4 - Competenza organizzativa, progettuale e di sistema: capacità di partecipare alla vita scolastica come comunità professionale, contribuendo alla governance, all'organizzazione e al miglioramento continuo dell'istituto.
- AREA 5 - Competenza digitale e mediale per l'insegnamento: competenze legate all'uso consapevole, creativo e responsabile delle tecnologie digitali per la didattica, la valutazione, la comunicazione e lo sviluppo professionale.
- AREA 6 - Competenza riflessiva e di sviluppo professionale continuo: riflessione sul sé professionale, miglioramento continuo, etica e identità continuo.

Analisi dei dati e risultati

In questa sezione vengono riportati i risultati inerenti l'anagrafica del campione e dei test effettuati per dati appaiati al fine di rilevare differenze significative nei punteggi delle aree indagate *pre-post* formazione e stratificate in base alla tipologia del corso seguito (PF30 oppure PF60).

Partecipanti

L'unità di analisi è composta da N = 73 rispondenti con una prevalenza di rispondenti donne (64,38%) e, complessivamente, di rispondenti appartenenti alla fascia di età compresa tra i 30 e i 40 anni (38,36%). Seguono i soggetti di età inferiore ai 30 anni (24,66%) e quelli compresi tra 41 e 50 anni (20,55%). In relazione al livello di istruzione, la maggioranza dei partecipanti dichiara di possedere una Laurea magistrale o di vecchio ordinamento (72,60%), seguita dal Dottorato di ricerca (20,55%) e dal conseguimento di un Master di I o II livello (6,85%). Coerentemente con il percorso formativo pregresso e con il riconoscimento dei crediti utili al conseguimento dell'abilitazione, il 56,16% risulta iscritto al percorso PF60, mentre il restante 43,84% frequenta il percorso PF30. La maggior parte dei partecipanti (83,56%), inoltre, aveva precedentemente conseguito il PF24. Con riferimento alla classe di concorso

(Tab. 3), la maggior parte dei rispondenti appartiene all'area delle STEM (50,68%); a seguire l'area umanistica (36,99%); ed infine l'area delle attività motorie e sportive (12,33%).

Tab. 2. Distribuzione del campione secondo la variabile "Classe di concorso".

Classe di concorso	Campione analizzato	
	N	%
Area disciplinare STEM	37	50,68%
Area disciplinare umanistica	27	36,99%
Area disciplinare delle Scienze delle attività motorie e sportive	9	12,33%

Analisi dei cambiamenti nell'autovalutazione delle competenze professionali

Prima di procedere con un'analisi delle aree di competenza la cui differenza in termini di autovalutazione *post-pre* corso risulta significativa, ricordiamo che, con riferimento al 2024 e alla prima edizione di percorso, la cui versione completa è di 60 CFU, i corsisti iscritti al PF30 sono coloro che hanno svolto servizio presso le istituzioni scolastiche statali o presso le scuole paritarie per almeno tre anni, anche non continuativi, di cui almeno uno nella specifica classe di concorso per la quale scelgono di conseguire l'abilitazione, nei cinque anni precedenti, e a coloro che hanno sostenuto la prova concorsuale relativa alla procedura straordinaria di cui all'art. 59, co. 9-bis, del DL 73/2021.

Con riferimento ai corsisti e alle corsiste del PF60, risultano significative e positive le differenze *post-pre* corso dei punteggi di numerose competenze, da quelle *educativo-pedagogiche* ($p = 0,010$) alle competenze relative alla *Promozione del successo formativo degli studenti* ($p = 0,044$) fino alla *Didattica Orientativa* ($p = 0,004$). Risulta particolarmente interessante la significatività estrema della competenza di *Progettazione didattica ed educativa* ($p < 0,001$). La progettazione risulta centrale nel percorso così come le competenze di Area 2 legate al *Monitoraggio* e alla *Verifica e valutazione di processo a livello di istituto* (entrambi con $p < 0,001$), alla *Didattica* e alla *Verifica e valutazione di processo a livello di apprendimenti* (entrambi con $p = 0,001$). Anche le competenze di Area 4 presentano elementi di significatività rilevanti, con

particolare riferimento alle competenze di *Legislazione Scolastica* la cui differenza *post-pre* risulta estremamente significativa ($p < 0,001$). Non sono da meno le competenze dell'area digitale (Area 5) relative all'adozione delle tecnologie digitali a supporto del processo di apprendimento.

Ciò che risulta d'interesse in fase interpretativa è che le stesse aree e competenze non risultano invece significative per i corsisti PF30, fatta eccezione per le competenze di *Legislazione Scolastica* (sempre con $p < 0,001$). Riguardo alle competenze di progettazione, didattica e valutazione, ciò potrebbe essere da imputare all'esperienza maturata in aula dai corsisti precedentemente al percorso e ad un livello di percezione delle competenze, in fase di avvio, più alto rispetto ai partecipanti PF60. La *Legislazione Scolastica* emerge invece come un ambito a cui entrambi i target si affacciano per la prima volta partendo da livelli bassi in entrambi i casi (Media in ingresso = 2,1 sia per i corsisti PF60 che PF30).

Tab. 3. PF60 Aree significative

Variabile	Media (DS) dei punteggi prima di iniziare il corso	Media (DS) dei punteggi dopo aver effettuato il corso	Differenza tra punteggio successivo al corso e punteggio prima del corso	p-value
Competenze_totali	87.3 (19.2)	97.2 (24.8)	9,9	0,007
Competenze_Area1	20.5 (4.6)	22.6 (6.1)	2,0	0,019
Educative, pedagogiche	2.6 (0.7)	2.9 (0.9)	0,4	0,010
Promozione del successo formativo degli studenti	2.7 (0.8)	3 (0.8)	0,3	0,044
Progettazione didattica e educativa	2.3 (0.9)	2.9 (0.9)	0,7	0,000
Didattica orientativa	2.2 (0.8)	2.7 (0.9)	0,5	0,004
Competenze_Area2	20.5 (4.7)	23.4 (5.6)	2,9	0,001
Didattica	2.6 (0.7)	3.1 (0.8)	0,4	0,001
Monitoraggio rispetto a quanto atteso o progettato per intervenire con efficacia	2 (0.8)	2.6 (0.8)	0,6	0,000
Verifica e valutazione di processo a livello di istituto	2.4 (0.8)	2.9 (0.7)	0,5	0,000

Verifica e valutazione di processo a livello di apprendimenti	2.4 (0.9)	2.9 (0.8)	0,5	0,001
Osservazione e documentazione a livello di apprendimenti	2.6 (1)	2.9 (0.9)	0,3	0,050
Osservazione e documentazione	2.9 (0.7)	3.1 (0.9)	0,2	0,221
Gestione dei rapporti con il territorio	2.1 (1)	2.3 (1)	0,3	0,070
Competenze_Area4	13.7 (3.4)	15.4 (4.4)	1,8	0,016
Legislazione scolastica	2.1 (0.8)	2.7 (0.9)	0,6	0,000
Organizzazione scolastica	2.2 (0.9)	2.6 (0.9)	0,4	0,012
Collaborazione e collegialità delle scelte educative, didattiche, metodologiche con gli altri docenti	2.6 (0.7)	3 (0.7)	0,4	0,012
Autovalutazione di istituto e miglioramento del sistema scolastico	2 (0.8)	2.4 (0.9)	0,4	0,012
Competenze_Area5	14.8 (4)	16.8 (4.6)	2,0	0,013
Adozione di strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione	2.3 (0.8)	2.8 (0.9)	0,5	0,002
Aiuto agli studenti ad utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali	2.5 (0.9)	2.9 (0.8)	0,4	0,016
Adozione delle tecnologie digitali per sostenere i processi di apprendimento autoregolato	2.4 (0.8)	2.8 (0.8)	0,5	0,005

Con riferimento ai partecipanti PF30, risultano particolarmente interessanti alcune competenze che presentano una differenza negativa, ossia un punteggio assegnato in uscita minore di quello attribuito in ingresso al percorso formativo. Precisamente, si tratta delle *Competenze culturali e disciplinari* ($p = 0,006$ con Media in ingresso = 3,4 e DS = 0,6 e Media in uscita = 2,9 e DS = 1), di quelle relative alla *Relazione e comunicazione con le famiglie degli studenti* ($p = 0,015$), alla *Gestione dei registri elettronici* ($p = 0,012$) e alla *Regolazione del proprio agire professionale rispetto ai contesti* ($p = 0,026$). Il dato è indubbiamente interessante e si può ipotizzare che la riflessione favorita dagli insegnamenti del percorso formativo abbia messo in discussione il livello di competenze attribuitosi dai corsisti in fase di avvio. In particolare, la differenza negativa relativa alle *Competenze culturali e disciplinari* ($p = 0,006$) potrebbe essere dovuta alla messa in dialogo di conoscenze e competenze

disciplinari con quelle più trasversali di area metodologico-didattica e ad una presa di consapevolezza in merito alla dimensione situata della disciplina e dei suoi contenuti che mai si disgiungono dagli approcci didattici e metodologici adottati dal docente.

Tab. 4. PF30 Aree significative.

Variabile	Media (DS) dei punteggi prima di iniziare il corso	Media (DS) dei punteggi dopo aver effettuato il corso	Differenza tra punteggio successivo al corso e punteggio prima del corso	p-value
Culturali e disciplinari	3.4 (0.6)	2.9 (1)	-0,5	0,006
Relazione e comunicazione con le famiglie degli studenti	3.4 (0.8)	2.7 (1.1)	-0,6	0,015
Gestione dei registri elettronici	3.3 (0.8)	2.6 (1.1)	-0,7	0,012
Legislazione scolastica	2.1 (0.5)	2.8 (0.7)	0,7	0,000
Competenze_Area6	6.4 (1.1)	5.8 (1.5)	-0,6	0,017
Regolazione del proprio agire professionale rispetto ai contesti	3.1 (0.7)	2.8 (0.9)	-0,4	0,026

Conclusioni

I risultati delle analisi suggeriscono che i percorsi di formazione agiscono sia sull'acquisizione e consolidamento delle competenze, sia sulla riflessività professionale e di costruzione dell'identità del docente. La formazione, in tal senso, si configura come uno spazio capace di attivare processi di elaborazione critica dell'esperienza⁷, con incidenze diversificate in funzione del profilo in ingresso dei partecipanti.

In questo contesto, il percorso PF60 si delinea per la sua funzione prevalentemente strutturante dei futuri docenti, sostenendo la progressiva costruzione del sapere professionale. Questo emerge in particolar modo nelle aree di competenza collegate alla progettazione didattica ed educativa, nel monitoraggio e valutazione, nella didattica orientativa nonché nelle competenze pedagogiche, digitali e nella legislazione scolastica.

⁷ D.A. Schon, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983. J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991. D.A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1984.

Il percorso PF30, invece, porta in luce una diversa prospettiva evidenziando una funzione riflessiva e trasformativa dei corsisti rispetto all'auto percezione delle competenze possedute. Le variazioni negative, infatti, possono essere interpretate come esito di un processo di autovalutazione e presa di consapevolezza, in cui le competenze maturate attraverso l'esperienza d'aula - aspetto distintivo dei corsisti e delle corsiste PF30 - vengono messe in discussione e rilette alla luce di nuove cornici interpretative.

Questi risultati sembrerebbero indicare l'efficacia del percorso nel rafforzare le competenze professionali dei corsisti e nell'attivare la capacità di riflettere sulla rappresentazione che i docenti costruiscono del proprio ruolo e del proprio agire.

Nonostante l'analisi sia stata condotta sui soli 73 rispondenti del campione complessivo che hanno completato la rilevazione pre -e post- formazione, i primi dati appaiono interessanti. La ricerca sta proseguendo e si confida che un campione più ampio possa consentire lo sviluppo dell'analisi avviata oltre a ulteriori approfondimenti finalizzati a valutare l'incidenza delle esperienze professionali pregresse e dei percorsi PF24 nella formazione dei futuri docenti.

GIOVANNA DEL GOBBO
University of Florence

DANIELA FRISON
University of Florence

GIORGIA PASQUALI
University of Florence

MARTINA PACIFICI
University of Florence

Il tirocinio indiretto come dispositivo pedagogico nella formazione iniziale degli insegnanti: un caso di studio sui percorsi PF30 e PF60

Indirect Internship as a Pedagogical Device in Initial Teacher Education: a Case Study of PF30 and PF60 Programmes

ELISABETTA TOMBOLINI, LAURA FEDELI*

Il contributo propone un'analisi del tirocinio indiretto nei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti (D.P.C.M. 4 agosto 2023) come dispositivo pedagogico-didattico centrale, a partire da un caso di studio condotto presso l'Università di Macerata. I dati raccolti attraverso un questionario conclusivo rivolto ai corsisti delle prime due edizioni dei percorsi consentono una riflessione su dimensioni organizzative, didattiche e metodologiche di impostazione del tirocinio indiretto, evidenziandone, da un lato, potenzialità e barriere nel processo di costruzione del profilo professionale del docente in formazione e, dall'altro, mettendo in luce le specificità nelle due coorti (PF30-PF60).

PAROLE CHIAVE: TIROCINIO INDIRETTO; FORMAZIONE INIZIALE; PROFESSIONALITÀ DOCENTE; TUTOR COORDINATORE; SCUOLA SECONDARIA.

This study examines indirect internship within initial teacher education pathways (D.P.C.M. 4 August 2023) as a key pedagogical and didactic device, drawing on a case study conducted at the University of Macerata. Data collected through a final questionnaire administered to participants in the first two editions of the training pathways were analysed to explore the organizational, didactic, and methodological dimensions shaping the design of the indirect internship. The findings highlight both the potential and the critical barriers of this training component in supporting the development of the professional profile of pre-service teachers, while also emphasizing differences between the two cohorts (PF30 and PF60).

KEYWORDS: INDIRECT INTERNSHIP; INITIAL TEACHER EDUCATION; TEACHER PROFESSIONALISM; COORDINATING TUTOR; SECONDARY SCHOOL.

* Il presente contributo è il risultato di un lavoro congiunto delle autrici. Elisabetta Tombolini ha curato la stesura del manoscritto sotto la supervisione di Laura Fedeli in qualità di co-coordinatrice del 'Centro multidisciplinare per la formazione iniziale e abilitazione dei docenti di posto comune di scuola secondaria di I e II grado' presso il Centro di Servizi di Ateneo per la Formazione Avanzata (CESFA) dell'Università di Macerata.

Introduzione

La riforma della formazione iniziale e dell'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado, introdotta dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 agosto 2023, ha ridefinito l'assetto dei percorsi universitari finalizzati all'accesso alla professione docente. In tale cornice sono stati introdotti i percorsi PF30 e PF60 (Allegato 1 e 2), caratterizzati ognuno da una specifica articolazione che si esplicita nettamente nell'assenza del tirocinio diretto nell'opzione PF30 e nella differenziazione dello spazio formativo riservato al tirocinio indiretto, presente in entrambe le tipologie di percorso.

Nella funzione che gli è propria di mediazione tra dimensione teorica e pratica professionale, il tirocinio indiretto riveste un ruolo centrale nella maturazione di un'attitudine alla riflessione e allo sviluppo della costruzione dell'identità professionale del docente in formazione, in coerenza con il profilo delineato nell'Allegato A del decreto di riferimento.

La specificità del tirocinio indiretto all'interno di tali percorsi si evidenzia anche nell'introduzione di una figura di supporto, quale il 'tutor coordinatore', come attore primario del processo di mediazione tra contesti (Scuola-Università), dispositivi didattici (format di lezione e format laboratoriali), pratiche riflessive (e-portfolio) e valutative (ruolo nelle prove finali).

Alla luce di tali premesse, il presente contributo propone una riflessione sul dispositivo pedagogico-didattico del tirocinio indiretto, utilizzando come caso di studio le prime due edizioni dei percorsi PF30 e PF60 attivate e concluse presso l'Università degli Studi di Macerata (anni accademici 2023-2024; 2024-2025). Lo studio si propone di mettere in relazione il quadro normativo di riferimento, l'assetto organizzativo predisposto dal team di coordinamento, l'impostazione metodologica degli incontri formativi e il punto di vista dei corsisti a conclusione del percorso.

Background teorico

Il tirocinio come dispositivo formativo e riflessivo nella formazione iniziale degli insegnanti

Il tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti si configura come un dispositivo formativo intenzionale, finalizzato a sostenere nei futuri professionisti un processo

strutturato di riflessione sull'esperienza, articolato tra rielaborazione teorico-concettuale e analisi delle pratiche educative agite. Affinché un percorso formativo risulti realmente efficace, è infatti necessario che consenta al soggetto in formazione di interrogarsi in modo sistematico sui propri bisogni formativi, sulle esperienze professionali vissute e sulle situazioni educative incontrate, superando una concezione meramente applicativa dell'esperienza¹. Ne deriva che il tirocinio non può essere ridotto a un semplice adempimento o a un'esposizione episodica alla pratica, ma assume la funzione di spazio di apprendimento riflessivo orientato alla costruzione progressiva dell'identità professionale docente.

In tale prospettiva, le esperienze di tirocinio risultano formative nella misura in cui consentono di integrare esperienza e riflessione, evitando che l'apprendimento professionale si risolva in una mera accumulazione di situazioni non rielaborate². L'articolazione tra tirocinio diretto e tirocinio indiretto si colloca precisamente in questa logica di integrazione, poiché permette di sostenere un processo continuo di riflessione sul rapporto tra teoria e prassi e, al tempo stesso, di contrastare il rischio di una frammentazione del percorso formativo in momenti teorici, esperienze pratiche e occasioni riflessive non comunicanti³. È proprio in questo snodo che il tirocinio indiretto svolge una funzione specifica e non sostituibile, configurandosi come lo spazio-tempo intenzionalmente progettato, in cui l'esperienza maturata nei contesti scolastici può essere rielaborata criticamente, analizzata e ricondotta a quadri teorici di riferimento, sotto la guida di figure esperte⁴. Tale dimensione risulta particolarmente rilevante quando i corsisti presentano background formativi e professionali differenti, perché offre un contesto comune di riflessione entro cui

¹ G. Amatori, E. De Mutiis, N. Tomei, A. Travaglini, *Secondary school teacher training: A critical look at enabling training pathways*, «Italian Journal of Educational Research», XVIII, 35 (2025), pp. 90–103.

² L. Darling-Hammond, D. Burns, C. Campbell, A. L. Goodwin, K. Hammerness, E.-L. Low, A. McIntyre, M. Sato, K. Zeichner, *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*, Jossey-Bass, San Francisco 2017. L. Fanni, *Specchi digitali. L'e-portfolio per una professione in evoluzione*, UNICAPress, Cagliari 2025. P. Raviolo, A. Dipace, M. Rondonotti, T. Savoia, F. Emanuel, I. Fiore, *Portfolio e e-portfolio per la valutazione formativa nell'alta formazione: evidenze dalla letteratura*, in R. Tammaro, C. Lisimberti, A. Tinterri (ed.), *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti. Modelli, approcci e metodologie*, Pensa Multimedia, Lecce 2024, pp. 805–813.

³ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Firenze 2004. E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004. F. Falcinelli, F. Pascolini, *Il tirocinio tra scuola e università*, in I. Bolognesi, M. D'Ascenzo (edd.), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di tirocinio nei corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 270–278. I. Bolognesi, M. D'Ascenzo (edd.), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di tirocinio nei corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*, cit.

⁴ D. Gragnaniello, S. I. Iannotta, *The role of the indirect internship tutor: training needs and future perspectives*, «Italian Journal of Educational Research», XVII, 33 (2024), pp. 73–87, <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p73>.

attribuire senso all'esperienza e costruire significati professionali condivisi⁵, operando come luogo privilegiato di rielaborazione e problematizzazione dell'agire educativo e come collante tra saperi teorici, esperienza e riflessione personale⁶.

Su questo sfondo, la riflessione sull'azione non può essere intesa come una competenza accessoria, ma come dimensione costitutiva della professionalità docente. Intesa sia come riflessione nel corso dell'azione che come riflessione a posteriori⁷, essa si configura come un processo metacognitivo e trasformativo volto alla comprensione critica delle pratiche educative e alla costruzione di un sapere professionale situato⁸. In altri termini, la formazione non si esaurisce nell'agire, ma richiede una rielaborazione consapevole capace di rendere visibili presupposti, coerenze e implicazioni dell'azione educativa; è per questo che la riflessione sistematica sul rapporto tra teoria e prassi viene indicata come condizione essenziale per promuovere apprendimenti professionali profondi e duraturi, evitando che teoria ed esperienza restino dimensioni giustapposte e prive di integrazione interpretativa⁹. In tale direzione, il tirocinio indiretto consente di rivisitare il proprio sapere professionale, analizzare la coerenza tra azioni e risultati e sviluppare una consapevolezza critica delle scelte educative compiute¹⁰; tuttavia, perché ciò avvenga in modo non occasionale, questo spazio deve essere accuratamente progettato e organizzato e non lasciato alla sola iniziativa individuale, affinché il pensiero critico-riflessivo diventi competenza costitutiva della professione docente¹¹.

⁵ G. Amatori, M. Buccolo, A. Travaglini, *Transversal skills and professional motivation in qualifying courses for secondary school: an exploratory investigation*, «Formazione & insegnamento», XXIII, 1 (2025), pp. 120–130, https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_15.

⁶ A. Gariboldi, A. Pugnaghi, *Formare insegnanti inclusivi: il tirocinio come contesto di crescita professionale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VIII, 2 (2020), pp. 243–258.

⁷ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1983.

⁸ S. D. Brookfield, *Becoming a critically reflective teacher*, Jossey-Bass, San Francisco 1995. J. Mezirow, *Transformative learning: theory to practice*, «New Directions for Adult and Continuing Education», LXXIV, 74 (1997), pp. 5–12. F. A. J. Korthagen, *Teacher reflection: what it is and what it does*, in E.G. Pultorak (ed.), *The purposes, practices, and professionalism of teacher reflectivity. Insights for twenty-first-century teachers and students*, Rowman & Littlefield, Lanham 2010, pp. 377–401.

⁹ C. La Rocca, M. Margottini, *Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT*, «Formazione & insegnamento», XV, 3 (2017), pp. 57–70. M. Baldacci, *Quale modello di formazione del docente. Riceratore e intellettuale*, in M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (edd.), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 30–38. Id., *Appunti sulla formazione dei docenti*, «Lifelong Lifewide Learning», XIX, 42 (2023), pp. 7–13. M.C. Michelini, *Formare insegnanti riflessivi e critici*, «Pedagogia Oggi», XX, 1 (2022), pp. 154–160.

¹⁰ P. Magnoler, L. Giannandrea, *Dialogo fra identità professionali*, in M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, pp. 639–646.

¹¹ L. A. Teruggi, A. Cinotti, E. Farina, *La formazione dei docenti specializzati per il sostegno. Uno studio sul tirocinio indiretto all'Università Milano-Bicocca*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», XXI, 2 (2021), pp. 107–120.

Alla luce di quanto emerso, la riflessione assume una valenza centrale nella formazione iniziale degli insegnanti, poiché consente non solo l'integrazione tra dimensione teorica e pratica, ma anche il superamento di visioni frammentate dell'insegnamento e lo sviluppo di una professionalità fondata su consapevolezza, autonomia e responsabilità riflessiva¹². A tale scopo, il tirocinio indiretto svolge una funzione strategica nel sostenere la costruzione di tali competenze, in coerenza con il profilo professionale delineato dall'Allegato A del D.P.C.M. 4 agosto 2023¹³, che definisce il docente come un professionista capace di analizzare criticamente la propria pratica, di documentare e argomentare le scelte didattiche compiute e di orientare il proprio sviluppo professionale in una prospettiva di miglioramento continuo.

Il tutor coordinatore come mediatore nel tirocinio indiretto dei percorsi abilitanti

Il tirocinio indiretto, inteso come spazio intenzionalmente progettato per la riflessione e la rielaborazione dell'esperienza professionale, richiede la presenza di una figura di accompagnamento capace di sostenere e orientare in modo sistematico tali processi. La letteratura evidenzia come la riflessività professionale non possa essere affidata alla sola iniziativa individuale degli studenti in formazione, ma necessiti di una mediazione esperta che consenta di trasformare l'esperienza in apprendimento consapevole e situato¹⁴. In questa prospettiva, il tutor coordinatore rappresenta una componente strutturale del tirocinio indiretto e non una componente marginale del percorso.

Nel quadro della formazione iniziale degli insegnanti, il tutor coordinatore del tirocinio indiretto assume un ruolo che va oltre la supervisione delle attività svolte dai corsisti, configurandosi come mediatore formativo tra esperienza, riflessione e costruzione del sapere professionale. Attraverso il dialogo riflessivo e il confronto guidato, il tutor coordinatore accompagna i futuri docenti nell'analisi critica delle pratiche osservate e agite, favorendo la connessione tra dimensione

¹² C. D'Anna, T. Savoia, M. Di Padova, M. C. Carruba, S. Razzoli, C. Sorrentino, A. Dipace, *Theory and practice in initial teacher education: a multi-level model from Pegaso University*, «Education Sciences», XVI, 2 (2026), p. 180, <https://doi.org/10.3390/educsci16020180>.

¹³ D.P.C.M. 4 agosto 2023, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*, «Gazzetta ufficiale della Repubblica italiana», Serie generale, 25 settembre 2023, Allegato A, *Profilo conclusivo del docente abilitato, competenze professionali e standard professionali minimi*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg> (consultato in data 29/01/2026).

¹⁴ L. A. Teruggi, A. Cinotti, E. Farina, *La formazione dei docenti specializzati per il sostegno. Uno studio sul tirocinio indiretto all'Università Milano-Bicocca*, cit., pp. 107-120.

teorica ed esperienza situata. In tale funzione, egli contribuisce allo sviluppo di competenze osservative, analitiche e interpretative, fondamentali per la costruzione di una professionalità docente consapevole e riflessiva¹⁵.

Il ruolo del tutor coordinatore trova un esplicito riconoscimento anche nel quadro normativo delineato dal D.P.C.M. 4 agosto 2023, che attribuisce a questa figura compiti di coordinamento, accompagnamento, supervisione e valutazione delle attività di tirocinio, sia diretto che indiretto. In particolare, l'art. 10 del decreto¹⁶ sottolinea la responsabilità del tutor nel garantire la coerenza formativa del percorso e nel sostenere lo sviluppo delle competenze professionali previste dal profilo conclusivo del docente abilitato. Tale cornice normativa rafforza la lettura del tutor come attore chiave del dispositivo formativo, responsabile non solo dell'organizzazione delle attività, ma anche della qualità pedagogica dell'esperienza di tirocinio.

La letteratura mette in evidenza come il tutor operi come interfaccia tra università e scuola, coordinando il lavoro con i tutor accoglienti, monitorando l'andamento delle attività e favorendo la condivisione di pratiche e significati tra i corsisti coinvolti nel tirocinio. Questa funzione di raccordo contribuisce a creare un contesto formativo sistemico, riflessivo e collaborativo, nel quale l'esperienza scolastica viene costantemente rielaborata alla luce di quadri teorici e pedagogici condivisi¹⁷.

Dal punto di vista formativo, il tutor coordinatore svolge un ruolo decisivo nel promuovere processi di riflessione metacognitiva, stimolando nei corsisti la capacità di interrogarsi sulle proprie azioni, di mettere in discussione convinzioni implicite e di sviluppare un pensiero professionale autonomo. In questo processo, la riflessione assume una valenza trasformativa, consentendo al soggetto di diventare simultaneamente osservatore e osservato del proprio agire educativo, in una prospettiva di apprendimento continuo e consapevole¹⁸. Anche gli strumenti di documentazione e rielaborazione dell'esperienza assumono valore

¹⁵ D. Gragnaniello, S. I. Iannotta, *The role of the indirect internship tutor: training needs and future perspectives*, cit., pp. 73–87, <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p73>.

¹⁶ D.P.C.M. 4 agosto 2023, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*, cit., art. 10, *Il tutor*, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sq> (consultato in data 29/01/2026).

¹⁷ C. D'Anna, T. Savoia, M. Di Padova, M. C. Carruba, S. Razzoli, C. Sorrentino, A. Dipace, *Theory and practice in initial teacher education: a multi-level model from Pegaso University*, cit., p. 180, <https://doi.org/10.3390/educsci16020180>.

¹⁸ J.H. Flavell, *Cognitive development*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1977.

formativo non in quanto tali, ma nella misura in cui sono inseriti all'interno di pratiche riflessive guidate. La qualità dei processi di riflessione e di sviluppo professionale dipende in larga misura dall'accompagnamento offerto dal tutor, che svolge una funzione decisiva nell'orientare l'interpretazione dell'esperienza, nel favorire collegamenti tra pratiche e quadri concettuali e nel sostenere la costruzione di significato da parte dei corsisti¹⁹.

Pertanto, la figura del tutor coordinatore emerge come figura centrale del tirocinio indiretto, in quanto contribuisce in modo determinante a rendere tale dispositivo uno spazio effettivo di riflessione, rielaborazione e costruzione di consapevolezza professionale. Il suo ruolo risulta fondamentale nel dare senso all'esperienza formativa vissuta dai corsisti, orientando i processi interpretativi attraverso cui il tirocinio indiretto viene percepito e valutato.

Lo studio di caso

I percorsi di formazione iniziale PF30 e PF60 (Allegato 1 e 2, D.P.C.M. 4 agosto 2023) rappresentano il caso oggetto di analisi in cui le due edizioni (2023-2024; 2024-2025) costituiscono la replica temporale dello stesso caso, ma con unità di analisi multiple (le due coorti)²⁰.

Lo studio è orientato a esplorare il punto di vista dei corsisti in merito al tirocinio indiretto (format e ruolo del tutor coordinatore) e al suo impatto sulla crescita professionale attesa, così come dagli stessi vissuto.

L'obiettivo è approfondire la relazione tra scelte progettuali adottate dal team di coordinamento, conduzione dei gruppi da parte dei tutor coordinatori e percepita efficacia del percorso formativo da parte dei corsisti con particolare attenzione alle differenze che possono emergere tra i due percorsi formativi (PF30 e PF60).

¹⁹ L. Fedeli, L. Girotti, *L'e-portfolio nella formazione iniziale degli insegnanti nei percorsi 60 e 30 CFU*, in P. Sorzio, B. Bocchi (edd.), *I metodi per la ricerca sulle pratiche scolastiche per favorire l'apprendimento. Atti del convegno SIRD, Trieste 2025*, EUT Edizioni Università di Trieste, Trieste 2025, pp. 23-32.

²⁰ R. K. Yin, *Case study research. Design and methods*, Sage, Thousand Oaks (CA) 1994. R. E. Stake, *Multiple case study analysis*, Guilford Press, New York 2006.

Contesto

Il tirocinio indiretto è configurato, secondo quanto previsto dal decreto, come spazio formativo finalizzato alla riflessione autonoma e guidata, alla documentazione e alla rielaborazione delle esperienze formative e professionali, nonché alla costruzione di un portfolio professionale, inteso come documentazione critica e di sintesi del percorso formativo svolto. Come esplicitato negli Allegati 1 e 2 del D.P.C.M. 4 agosto 2023, esso presenta una diversa articolazione nei percorsi PF60 e PF30 in termini di carico formativo, durata e funzioni attribuite.

Nei percorsi PF60 il tirocinio indiretto è prevalentemente orientato all'accompagnamento alla costruzione iniziale della professionalità docente, mentre nei percorsi PF30 assume una configurazione maggiormente focalizzata sulla riflessione critica sulle competenze professionali maturate negli anni di servizio e sulla loro rielaborazione in vista della prova finale, in coerenza con la diversa articolazione dei crediti formativi prevista dal decreto.

Nel caso di studio il tirocinio indiretto è stato attuato all'interno di un quadro progettuale condiviso, al fine di garantire coerenza e omogeneità di impostazione nei diversi gruppi di studio e lavoro attivati e condotti dai tutor coordinatori. In coerenza con quanto previsto dal D.P.C.M. 4 agosto 2023 (Allegati 1 e 2), il coordinamento dei percorsi ha predisposto specifiche linee guida operative, finalizzate a tradurre il quadro normativo di riferimento in un comune orizzonte di senso e di azione per tutti gli attori coinvolti (corsisti e tutor).

Le linee guida hanno orientato il lavoro dei tutor coordinatori verso alcune dimensioni ritenute centrali per il tirocinio indiretto, tra cui la riflessione guidata e autonoma sull'esperienza, il confronto tra pari, la documentazione delle attività svolte e il supporto alla costruzione dell'e-portfolio professionale, pur nel rispetto dell'autonomia professionale dei singoli tutor.

La progettazione degli incontri di tirocinio indiretto ha previsto un'organizzazione dell'attività didattica basata sulla suddivisione dei corsisti in sottogruppi eterogenei per percorso (PF60 e PF30) e per classe di concorso, sotto la supervisione dei tutor coordinatori. Tale assetto ha consentito la circolarità dei tutor nei diversi gruppi in occasione di alcuni interventi mirati, al fine di valorizzare le competenze specifiche dei singoli tutor e promuovere nei corsisti il contatto con diversi approcci.

Tale impostazione consente di collocare la raccolta dei dati all'interno di un contesto formativo intenzionalmente progettato, rendendo le percezioni espresse dai corsisti interpretabili in relazione a un dispositivo condiviso di accompagnamento e riflessione professionale.

Metodologia

Lo studio si avvale della documentazione di progettazione a cura del team di coordinamento (linee guida e spunti operativi) condivisa e discussa con i tutor coordinatori e dei dati raccolti dai corsisti a conclusione delle due edizioni del percorso.

Al fine di soddisfare la necessità di una valutazione dei percorsi e in un'ottica di assicurazione dei processi di qualità, la direzione del Centro di Servizi per la Formazione Avanzata dell'Università degli Studi di Macerata ha elaborato un questionario strutturato, di costruzione originale, la cui somministrazione ai corsisti è avvenuta al termine degli esami e delle valutazioni finali, su base volontaria e in forma anonima.

Al questionario ha risposto un campione complessivo costituito da 334 corsisti, di cui 140 iscritti al percorso PF30 e 194 al percorso PF60. Tale campione costituisce circa il 46% del totale degli iscritti nelle due edizioni, con una ripartizione proporzionata tra rispondenti iscritti ai percorsi PF30 e PF60.

Lo strumento è stato concepito per la rilevazione del punto di vista dei corsisti in merito all'esperienza formativa complessiva e comprendeva diverse sezioni riferite alle principali dimensioni del percorso, tra cui la formazione online del percorso comune a tutte le classi di concorso attivate, la didattica disciplinare specifica realizzata in presenza, il tirocinio diretto e indiretto e, in conclusione, l'e-portfolio. Come già esplicitato, nel presente contributo l'analisi si concentra sulla sezione dedicata al tirocinio indiretto, ambito formativo condiviso dai due percorsi considerati.

Tale sezione era composta da due domande a risposta chiusa, valutate mediante una scala Likert a quattro punti (1 = non soddisfacente; 2 = poco soddisfacente; 3 = soddisfacente; 4 = molto soddisfacente), finalizzate a rilevare la percezione dei corsisti in merito: (a) alle opportunità di crescita professionale associate al tirocinio indiretto e (b) al ruolo di supporto e di accompagnamento svolto dal tu-

tor coordinatore. Accanto alle domande quantitative, erano presenti due domande a risposta aperta, volte a esplorare i momenti del tirocinio indiretto ritenuti più significativi ai fini della riflessione sul profilo professionale del docente, nonché a raccogliere una valutazione complessiva dei punti di forza e delle criticità di tale dispositivo formativo.

Il questionario è stato somministrato nella medesima forma ai corsisti dei PF30 e PF60 e nelle due annualità considerate, consentendo l'aggregazione dei dati e il confronto diretto tra i due percorsi formativi. Le risposte raccolte sono state sottoposte a un'analisi quantitativa di tipo descrittivo e comparativo per le domande a risposta chiusa e ad un'analisi qualitativa di tipo tematico per le domande aperte, in coerenza con un approccio *mixed-methods*.

Analisi e discussione dei dati

L'analisi dei dati si è basata su una lettura descrittiva e comparativa delle valutazioni espresse dai corsisti dei percorsi PF30 e PF60 in relazione al tirocinio indiretto, integrando i risultati quantitativi delle domande a risposta chiusa (Q1 e Q2) con l'analisi qualitativa delle risposte alle due domande aperte (Q3 e Q4).

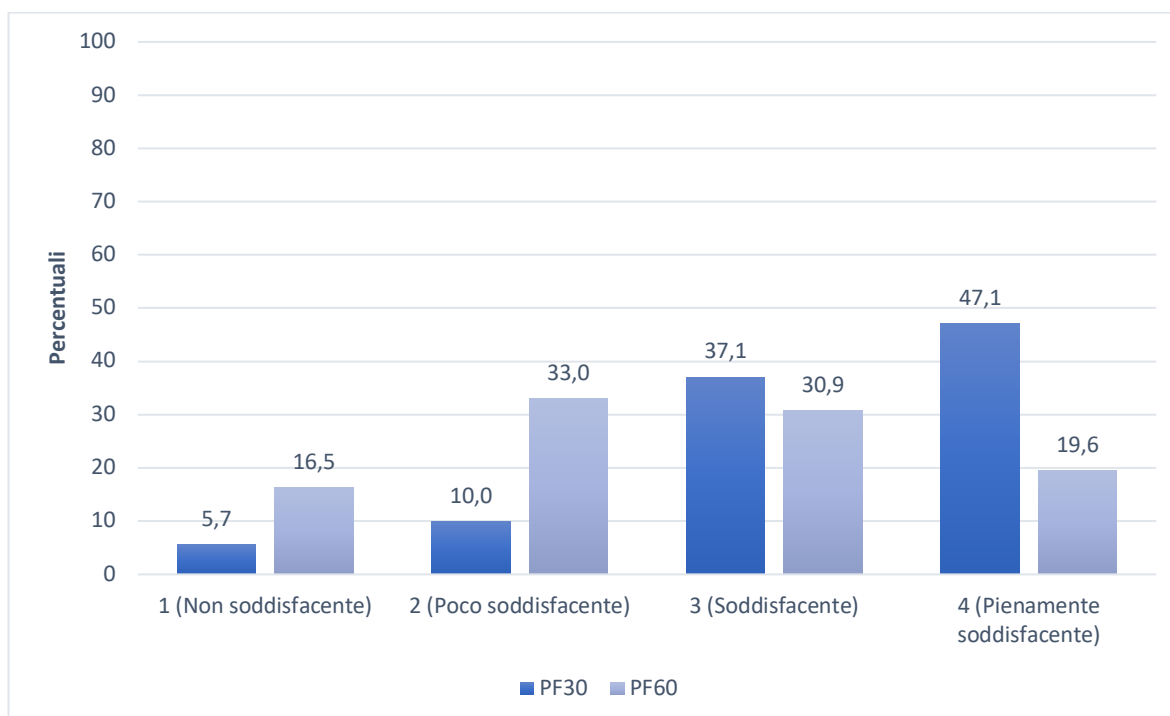
Domande Q1 e Q2

La domanda Q1 ('Come valuti l'esperienza del tirocinio indiretto rispetto alle opportunità di crescita professionale maturata?') evidenzia una distribuzione delle risposte differenziata tra i due percorsi formativi. Come riportato in Tabella 1 e rappresentato in Figura 1, nel percorso PF30 le valutazioni si concentrano prevalentemente nei livelli più elevati della scala, con una netta prevalenza delle risposte 'soddisfacente' (37,1%) e ' pienamente soddisfacente' (47,1%). Nel percorso PF60, al contrario, le risposte risultano maggiormente distribuite sui livelli intermedi, con una presenza più consistente delle valutazioni 'poco soddisfacente' (33%) e 'soddisfacente' (30,9%) e una minore frequenza del livello più alto della scala.

Tab. 1 – Distribuzione delle risposte alle domande a risposta chiusa²¹

Domanda	Livello di valutazione	PF30	PF60
Q1	Non soddisfacente	8	32
	Poco soddisfacente	14	64
	Soddisfacente	52	60
	Pienamente soddisfacente	66	38
Q2	Non soddisfacente	7	28
	Poco soddisfacente	18	54
	Soddisfacente	41	65
	Pienamente soddisfacente	74	47

Fig. 1 – Distribuzione percentuale delle risposte alla domanda Q1 tra i corsisti dei percorsi PF30 e PF60



²¹ La tabella riporta il numero di rispondenti per ciascun livello di valutazione, suddivisi tra i corsisti dei percorsi PF30 (N = 140) e PF60 (N = 194). Q1 si riferisce alla valutazione del contributo del tirocinio indiretto alla crescita professionale; Q2 alla valutazione del ruolo di supporto e guida svolto dal tutor coordinatore.

Analogamente, la domanda Q2 ('Come valuti l'esperienza del tirocinio indiretto rispetto al ruolo di supporto e guida del tutor coordinatore?') restituisce un quadro differenziato tra i due percorsi. Come mostrato in Tabella 1 e in Figura 2, nei PF30 la maggior parte dei corsisti colloca la propria valutazione nei livelli 'pienamente soddisfacente' (52,9%) e 'soddisfacente' (29,3%), mentre nei PF60 le risposte risultano più distribuite, con una maggiore concentrazione nei livelli 'poco soddisfacente' (27,8%) e 'soddisfacente' (33,5%) e una presenza più contenuta del livello più elevato della scala.

Fig. 2 – Distribuzione percentuale delle risposte alla domanda Q2 tra i corsisti dei percorsi PF30 e PF60



Nel complesso, i risultati delle domande a risposta chiusa mettono in evidenza differenze significative nelle percezioni dei corsisti dei due percorsi, sia in relazione al contributo del tirocinio indiretto alla crescita professionale, sia rispetto alla funzione di accompagnamento e supporto svolta dal tutor coordinatore.

Domande Q3 e Q4

L'analisi qualitativa²² delle risposte aperte ha consentito di approfondire e contestualizzare i risultati ottenuti dalle domande a risposta chiusa, mettendo in luce convergenze e specificità tra i due percorsi.

Per quanto riguarda la domanda Q3 ('Quale momento del tirocinio indiretto è stato per te più utile per riflettere sul profilo del docente?'), le risposte sono state sottoposte a una fase preliminare di pulizia linguistica e a un'analisi esplorativa delle occorrenze lessicali, utilizzata come supporto alla successiva lettura contestuale delle risposte. Tale procedura ha consentito di ricondurre le parole chiave emerse a macro-nuclei tematici, in parte condivisi dai corsisti dei due percorsi in entrambe le edizioni.

Dall'analisi del contenuto e dalla successiva categorizzazione sono emerse le seguenti chiavi di lettura: (1) il format degli incontri in presenza in sottogruppi coordinati da ogni tutor; (2) i contenuti affrontati negli incontri; (3) gli obiettivi degli incontri, così come sono stati interpretati e compresi dal corsista.

Una prima riflessione riguarda (1) il format degli incontri, indicati dai corsisti con i termini distintivi 'lezione', 'esercitazione', 'laboratorio'. I corsisti dei PF30 evidenziano la rilevanza dell'approccio laboratoriale, soprattutto in relazione alla possibilità di confrontarsi tra pari ('lavoro di squadra', 'continuo confronto e arricchimento', 'confronto con la tutor e con i colleghi sulle questioni concrete che viviamo a scuola', 'scambio di approcci e linee di pensiero'), nonché alla possibilità di collaborare nello sviluppo delle consegne (esercitazioni) e di ricevere e offrire feedback formativo, sia tra pari che con il tutor. Tale apprezzamento è condiviso dai corsisti dei PF60, ma in misura meno evidente rispetto ad altri elementi che spostano l'attenzione dal format laboratoriale alla 'lezione', configurando una modalità di lavoro percepita come più frontale.

Per quanto riguarda (2) i contenuti affrontati negli incontri, nei corsisti dei PF60 l'attenzione si sofferma sull'importanza di alcuni ambiti tematici affrontati ('competenze del docente', 'organizzazione del sistema scuola', 'progettazione didattica'), dando maggiore accento al ruolo e alla responsabilità del tutor come attore competente nel delineare e accompagnare l'esplorazione e la riflessione. Elemento ricorrente nelle risposte dei corsisti dei PF60 è il confronto con i colleghi del percorso PF30, i quali hanno avuto a disposizione un numero maggiore di

²² L. Bardin, *Análise de conteúdo*, Edições 70, Lisboa 2000.

ore per il tirocinio indiretto; tale confronto assume una connotazione di delusione rispetto ad aspettative di apprendimento favorite da uno spazio-tempo didattico più ampio, che avrebbe consentito l'approfondimento di temi quali le tecniche e le metodologie didattiche, anche in funzione della prova finale. Nel complesso, tutti gli interventi volti ad affrontare le direzioni e le strategie dell'azione didattica sono stati ampiamente indicati come utili, ma con un'insistenza diversa da parte dei corsisti dei PF60 sul ruolo della 'spiegazione' da parte del tutor, termine che ricorre e che si trova in linea di coerenza con il format di lezione frontale. Per quanto riguarda i contenuti ritenuti più utili nei PF30, vengono richiamate in particolare le attività collocate nella parte finale del percorso, in particolare quelle dedicate alla microprogettazione e alla simulazione della lezione, le quali sono state indicate come particolarmente utili in quanto percepite come più mirate e aderenti all'esperienza professionale pregressa. Tali contenuti sono richiamati come occasioni significative di applicazione operativa delle conoscenze teoriche.

In relazione agli (3) obiettivi attribuiti agli incontri, così come sono stati interpretati e compresi dai corsisti, emergono convergenze e specificità tra i due percorsi. Nei corsisti dei PF30 risulta più esplicito il riferimento alla valutazione e alla strutturazione dell'e-portfolio, indicati come elementi centrali di riflessione sul profilo professionale del docente. Nei corsisti dei PF60, invece, viene maggiormente enfatizzata la dimensione dell'accompagnamento alla riflessione autonoma, considerata un obiettivo rilevante del tirocinio indiretto per interrogarsi sul ruolo del docente. La capacità riflessiva è pertanto considerata uno degli obiettivi a cui tendere per la costruzione di un'identità professionale marcata da posture volte all'ascolto, all'osservazione e alla lettura critica della documentazione scolastica. Se nei corsisti dei PF30 la pratica riflessiva è più direttamente associata al lavoro svolto attraverso il dispositivo e-portfolio (ad esempio nella descrizione di casi relativi alla propria esperienza scolastica e successiva analisi critica), nei corsisti dei PF60 tale aspetto si rintraccia in relazione più stretta agli input forniti dai tutor.

In riferimento alla domanda aperta Q4 ('Nel complesso puoi indicare punti di forza e di debolezza del tirocinio indiretto?'), l'analisi preliminare delle occorrenze lessicali non ha restituito pattern informativi significativi, verosimilmente a causa dell'eterogeneità delle risposte fornite dai corsisti. Per tale motivo, si è op-

tato per un'analisi tematica di tipo induttivo, finalizzata all'individuazione di categorie di significato ricorrenti all'interno delle valutazioni espresse. Nel complesso, alcune dimensioni del tirocinio indiretto emergono in modo ambivalente, venendo richiamate dai corsisti sia in termini di punti di forza sia di elementi critici, in relazione alle specifiche esperienze vissute.

Tra i principali punti di forza emerge, in entrambi i gruppi, la valorizzazione del confronto tra pari e della dimensione collaborativa, un elemento che conferma e rinforza quanto emerso dalla domanda precedente (Q3). Entrambi i gruppi, infatti, evidenziano il valore delle attività pratiche, laboratoriali ed esercitative, considerate funzionali a rendere il tirocinio indiretto più concreto e operativo. Nei PF30 tali attività sono apprezzate in relazione alla microprogettazione e ai compiti di realtà, mentre nei PF60 assumono un ruolo particolarmente rilevante come strumenti per l'applicazione delle conoscenze teoriche.

Un ulteriore elemento condiviso, connotato positivamente, riguarda la qualità del tutorato come una risorsa fondamentale per l'accompagnamento e il supporto formativo, a conferma della centralità del ruolo di mediazione del tutor coordinatore.

Il valore riflessivo del tirocinio indiretto è riconosciuto in entrambi i percorsi, seppur con accenti differenti: i corsisti dei PF30 evidenziano l'importanza degli spunti offerti per la riflessione su tematiche quali documentazione scolastica, inclusione e valutazione; nei PF60 esso è più frequentemente collegato all'acquisizione di coordinate teoriche e metodologiche utili alle fasi di osservazione e valutazione previste nel tirocinio diretto, nonché ai momenti di riflessione autonoma, ritenuti rilevanti per lo sviluppo della consapevolezza professionale e per l'autovalutazione del proprio ruolo docente.

Accanto a tali elementi di forza, emergono diverse criticità. In entrambi i gruppi una prima area problematica riguarda l'organizzazione e il coordinamento del tirocinio indiretto, sebbene con diversa intensità. Nei PF30 le criticità si concentrano sull'aspetto comunicativo, sulla gestione delle tempistiche e sulla necessità di una restituzione continua (feedback) in relazione a ogni attività laboratoriale; nei PF60 tali problematiche risultano più articolate e includono il disallineamento a volte percepito tra i tutor, le difficoltà logistiche e ambientali durante le lezioni in presenza, la numerosità dei corsisti nei gruppi di lavoro e la distribuzione temporale delle attività.

Un'ulteriore criticità condivisa riguarda la percezione di contenuti talvolta ritenuti poco ancorati alla pratica professionale. Nei PF30 ciò si accompagna alla percezione di una scarsa aderenza alle specificità del grado di scuola e della classe di concorso, mentre nei PF60 emerge con maggiore forza la richiesta di un approfondimento più operativo su metodologie, strategie didattiche, gestione della classe e strumenti di valutazione.

Una criticità specifica segnalata dai corsisti dei PF60 riguarda inoltre il disallineamento tra i bisogni formativi percepiti e la distribuzione delle attività di tirocinio indiretto. In particolare, a fronte di una minore esperienza professionale rispetto ai corsisti dei PF30, viene evidenziato come l'offerta di lezioni di tirocinio indiretto risulti più limitata, anche in relazione ai vincoli ministeriali sul monte ore complessivo del percorso. I contenuti ritenuti maggiormente formativi, quali la microprogettazione, la valutazione, l'analisi degli ambienti di apprendimento e l'approfondimento di metodologie, strategie e tecniche didattiche, sono percepite come particolarmente necessarie, ma non sempre adeguatamente presenti nel percorso. Inoltre, alcuni corsisti segnalano come l'accompagnamento alla riflessione autonoma risulti meno efficace se non adeguatamente ancorato all'esperienza del tirocinio diretto, suggerendo una possibile diversa collocazione temporale di tali attività.

Nel complesso, i risultati mettono in evidenza una valutazione differenziata del tirocinio indiretto nei due percorsi, riconosciuto in entrambi come spazio significativo di riflessione professionale, ma caratterizzato da specificità riconducibili alla diversa articolazione normativa e formativa dei PF30 e dei PF60.

Conclusioni

Il presente contributo ha proposto una lettura del tirocinio indiretto come dispositivo pedagogico-didattico centrale all'interno dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti, PF30 e PF60, mettendo in relazione il quadro normativo di riferimento, le scelte progettuali adottate dall'Ateneo e il punto di vista dei corsisti al termine del percorso. Le evidenze emerse sono state interpretate alla luce di una concezione del tirocinio indiretto come spazio intenzionalmente progettato per l'integrazione tra esperienza, rielaborazione teorica e analisi delle pratiche

educative²³. Nel complesso, i risultati suggeriscono che il tirocinio indiretto rappresenta uno spazio formativo riflessivo, il cui valore risiede nella capacità di sostenere processi di rielaborazione critica dell'esperienza e di costruzione progressiva dell'identità docente. Tale funzione risulta coerente con i modelli teorici che concepiscono la riflessione come dimensione costitutiva della professionalità degli insegnanti²⁴, nonché come processo metacognitivo e trasformativo orientato alla consapevolezza dell'agire educativo²⁵.

Le differenze emerse tra i percorsi PF30 e PF60 evidenziano come il tirocinio indiretto assuma significati percepiti differenti in relazione al profilo dei corsisti e al livello di esperienza professionale. Nei PF30, caratterizzati dalla presenza di docenti con esperienza pregressa, il tirocinio indiretto si configura prevalentemente come spazio di consolidamento e ristrutturazione del sapere professionale, favorendo processi di riflessione a posteriori e di integrazione tra pratiche consolidate e quadri concettuali di riferimento. Nei PF60, invece, tale dispositivo appare maggiormente orientato all'acquisizione di coordinate teoriche e metodologiche per l'azione, confermando come la riflessione sull'azione richieda condizioni di esperienza e accompagnamento adeguate per potersi sviluppare in modo pienamente trasformativo.

In questo quadro, il ruolo del tutor coordinatore emerge come una figura decisiva per la qualità del dispositivo formativo. Coerentemente con la letteratura che ne sottolinea la funzione di mediazione formativa²⁶, le evidenze raccolte confermano che la mediazione del tutor incide in modo significativo sulla possibilità di attivare processi riflessivi autentici, orientando l'interpretazione dell'esperienza, sostenendo il collegamento tra pratiche, quadri teorici e competenze attese. Un

²³ L. Darling-Hammond, D. Burns, C. Campbell, A. L. Goodwin, K. Hammerness, E.-L. Low, A. McIntyre, M. Sato, K. Zeichner, *Empowered educators. How high-performing systems shape teaching quality around the world*, cit. F. Falcinelli, F. Pascolini, *Il tirocinio tra scuola e università*, cit., pp. 270-278. I. Bolognesi, M. D'Ascenzo, *Insegnanti si diventa. L'esperienza di tirocinio nei corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*, cit.

²⁴ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit. S. D. Brookfield, *Becoming a critically reflective teacher*, cit. M. C. Michelini, *Formare insegnanti riflessivi e critici*, cit., pp. 154-160.

²⁵ J. H. Flavell, *Cognitive development*, cit. J. Mezirow, *Transformative learning: theory to practice*, cit., pp. 5-12. F. A. J. Korthagen, *Teacher reflection: what it is and what it does*, cit., pp. 377-401.

²⁶ C. La Rocca, M. Margottini, *Teoria e pratica nella formazione dei docenti: il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT*, cit., pp. 57-70. L. A. Teruggi, A. Cinotti, E. Farina, *La formazione dei docenti specializzati per il sostegno. Uno studio sul tirocinio indiretto all'Università Milano-Bicocca*, cit., pp. 107-120. D. Gragnaniello, S. I. Iannotta, *The role of the indirect internship tutor: training needs and future perspectives*, cit., pp. 73-87, <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p73>.

supporto adeguato richiederebbe la collaborazione di un numero maggiore di tutor coordinatori nelle specifiche classi di concorso attivate e tempi più distesi per la maturazione dei processi di apprendimento.

Un ulteriore elemento trasversale riguarda il valore attribuito al confronto tra pari e al lavoro collaborativo, che conferma il tirocinio indiretto come spazio sociale di costruzione del sapere professionale, in cui la riflessione si sviluppa attraverso il dialogo e la condivisione di significati²⁷. Al tempo stesso, emerge l'esigenza di condizioni progettuali e organizzative che rendano tali processi effettivamente praticabili.

Alla luce di queste considerazioni, il tirocinio indiretto può essere interpretato come un dispositivo strategico per l'attuazione concreta del profilo professionale del docente delineato dall'Allegato A del D.P.C.M. 4 agosto 2023, che definisce il docente come un professionista riflessivo, capace di analizzare criticamente la propria pratica, di documentare e argomentare le scelte didattiche compiute e di orientare consapevolmente il proprio sviluppo professionale. I presenti risultati suggeriscono l'opportunità di una progettazione del tirocinio indiretto sempre più sensibile ai bisogni formativi dei corsisti e ai diversi livelli di esperienza professionale, valorizzando la mediazione del tutor coordinatore e l'integrazione tra riflessione, esperienza e documentazione.

ELISABETTA TOMBOLINI
University of Macerata

LAURA FEDELI
University of Macerata

²⁷ C. D'Anna, T. Savoia, M. Di Padova, M. C. Carruba, S. Razzoli, C. Sorrentino, A. Dipace, *Theory and practice in initial teacher education: a multi-level model from Pegaso University*, cit., p. 180, <https://doi.org/10.3390/educsci16020180>.

Quando la valutazione orienta: indagine esplorativa tra i corsisti dei percorsi abilitanti 30, 36 e 60 CFU

When Assessment Guides: an Exploratory Study Among Trainees in the 30, 36 and 60 CFU Teacher Qualification Pathways

RICCARDO MANCINI

L'articolo esplora il significato attribuito alla valutazione del lavoro docente dai corsisti impegnati nei percorsi abilitanti da 30, 36 e 60 CFU per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria presso la Link Campus University, attraverso uno studio esplorativo a metodologia mista che ha coinvolto 207 partecipanti e volto a comprendere come avviene tale valutazione. Quello che emerge è un atteggiamento positivo verso la valutazione, riconosciuta come necessaria e potenzialmente formativa, ma che evidenzia al contempo una certa distanza tra il principio valutativo e le pratiche effettivamente vissute, spesso percepite come poco trasparenti o non coerenti con la complessità del lavoro del docente. Lo studio invita a ripensare la valutazione nei percorsi di formazione iniziale come pratica educativa orientativa e situata, capace di accompagnare lo sviluppo professionale senza ridurre l'esperienza dell'insegnare a logiche procedurali o di controllo.

PAROLE CHIAVE: VALUTAZIONE; PROFESSIONALITÀ; FEEDBACK; AGENCY; FORMAZIONE.

The article explores the meaning attributed to the evaluation of teaching work by trainees enrolled in the 30, 36, and 60 CFU initial teacher education programmes for secondary school teachers at Link Campus University, through an exploratory mixed-methods study involving 207 participants aimed at understanding how such evaluation is carried out. The findings reveal a positive attitude towards evaluation, recognised as necessary and potentially formative, while at the same time highlighting a gap between evaluative principles and the practices actually experienced, often perceived as lacking transparency or as inconsistent with the complexity of teaching work. The study calls for a reconsideration of evaluation within initial teacher education programmes as a situated and guidance-oriented educational practice, capable of supporting professional development without reducing the experience of teaching to procedural or control-oriented logics.

KEYWORDS: ASSESSMENT; PROFESSIONALISM; FEEDBACK; AGENCY; TRAINING.

Introduzione

A seguito del DM del 4 agosto 2023, la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria ha iniziato a occupare un ruolo rilevante nel sistema scolastico italiano. Questa rilevanza non implica che il tema conservi centralità e condivisione: la frammentazione dei commenti, le urgenze normative e, soprattutto, i vincoli organizzativi e logistici hanno spesso rischiato di ridurre una questione strutturalmente complessa a un problema di efficienza o di mero adempimento. A questa tensione non è stata immune l'attivazione dei percorsi abilitanti da 30, 36 e 60 CFU, che ha riaperto interrogativi non nuovi, ma ancora irrisolti: che cosa significa oggi formare un insegnante? Quale idea di professionalità docente viene implicitamente costruita attraverso i dispositivi di formazione iniziale? Quali esperienze concrete vivono coloro che attraversano questi percorsi?

Se si osserva l'evoluzione storica e normativa delle politiche formative italiane, si nota un'oscillazione costante tra due poli. Da un lato permane la volontà di migliorare la qualità dell'insegnamento; dall'altro emerge la tendenza a tradurre tale obiettivo in meccanismi prevalentemente regolativi. In questa oscillazione, la valutazione ha assunto nel tempo un ruolo ambiguo, spesso caricata di aspettative salvifiche, come se fosse sufficiente valutare meglio per far funzionare meglio la scuola¹. Questa visione, tuttavia, ha mostrato tutti i suoi limiti ogni volta che la valutazione è stata pensata come strumento rapido, normativo, capace di distinguere ciò che funziona da ciò che non funziona senza attraversare davvero i processi, i contesti e le condizioni reali del lavoro docente². Se la valutazione viene ridotta a un mero dispositivo tecnico, tende a perdere la sua dimensione pedagogica e formativa, rischiando di produrre effetti come l'irrigidimento delle pratiche, resistenze professionali, sfiducia nei confronti delle istituzioni³. Gli stessi insegnanti, soprattutto coloro che si trovano all'inizio della professione, appaiono spesso attraversati da dubbi e profonde incertezze: se da un lato riconoscono l'importanza della valutazione come occasione di crescita e

¹ G. Biesta, *World-centred education: A view for the present*, Routledge, New York 2022.

² C. Corsini, *La valutazione che educa: Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, FrancoAngeli, Milano 2023.

³ B. Vertecchi, *Manuale della valutazione: Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, FrancoAngeli, Milano 2003.

miglioramento, dall'altro percepiscono le pratiche valutative come distanti, opache o poco coerenti con la complessità dell'insegnare⁴.

I percorsi formativi abilitanti fanno da cassa di risonanza per questa ambivalenza, perché la valutazione non riguarda soltanto l'accertamento di competenze, ma contribuisce a modellare il modo in cui i futuri docenti interpretano il proprio ruolo, il proprio margine di autonomia e il senso stesso del loro agire professionale⁵. Valutare non significa soltanto attribuire un giudizio, ma anche orientare l'apprendimento professionale, esplicitando ciò che viene ritenuto rilevante all'interno dell'esperienza formativa. In altre parole, le pratiche valutative parlano, spesso in modo implicito, dell'idea di scuola e di insegnamento che un'istituzione intende promuovere⁶.

La letteratura più recente ha insistito con forza su questo punto: valutazione e apprendimento non sono processi separabili. Il modo in cui si valuta incide sul modo in cui si apprende, su ciò che si studia, su come lo si studia e su quali significati si attribuiscono all'esperienza formativa⁷.

Proprio per questo diventa importante non soffermarsi sull'architettura formale dei percorsi abilitanti ma spostare l'attenzione sulla percezione e sul vissuto dei corsisti che 'vivono' i corsi come attori principali⁸. Le loro percezioni, i loro giudizi rappresentano un riferimento prezioso, perché permettono di capire ciò che spesso sfugge alle analisi normative, ovvero gli strappi che si verificano tra intenzioni progettuali e pratiche effettive e le tensioni tra valutazione e riconoscimento professionale⁹.

Questo studio esplorativo si colloca proprio in questo spazio di interrogazione, poiché vuole contribuire a una prima lettura critica dei percorsi abilitanti a partire dallo sguardo dei corsisti. Le loro impressioni sono state raccolte alla fine del percorso, ma prima della discussione della prova finale. Tale scelta ha consentito

⁴ M. Castoldi, *Oltre il voto: Esperienze e proposte nella scuola secondaria di II grado*, Mondadori Education, Milano 2023.

⁵ M. A. Flores, *The complexities and challenges of be(com)ing a teacher and a teacher educator*, «European Journal of Teacher Education», XL, 1 (2017), pp. 2–5.

⁶ L. Darling-Hammond, J. Oakes, *Preparing teachers for deeper learning*, Harvard Education Press, Harvard 2019.

⁷ G. Kelchtermans, *Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection*, «Teachers and Teaching: Theory and Practice», XV, 2 (2009), pp. 257–272.

⁸ F. Korthagen, *Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0*, «Teachers and Teaching: Theory and Practice», XXIII, 4 (2017), pp. 387–405.

⁹ E. Panadero, H. Andrade, S. M. Brookhart, *Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going*, «The Australian Educational Researcher», XLV, 1 (2018), pp. 13–31.

di rilevare giudizi maturati a ridosso dell'esperienza formativa, senza l'interferenza dell'esito conclusivo.

Nel presente studio, il termine 'valutazione' non rinvia alla prova finale dei percorsi abilitanti, ma al significato attribuito dai corsisti alla valutazione del lavoro docente e alle pratiche di feedback, riconoscimento e giudizio ad essa associate nei contesti scolastici e formativi.

L'adozione di un modello esplorativo non è stata una scelta di comodo, ma una precisa presa di posizione epistemologica. Proprio perché questa fase di implementazione è ancora in evoluzione, adottare un approccio esplorativo permette di procedere con cautela, a partire dalla voce diretta degli attori coinvolti. Dare parola ai corsisti significa riconoscere che la qualità di un dispositivo formativo si misura anche nella sua capacità di essere abitato¹⁰ in modo significativo da chi lo attraversa¹¹. Diventa pertanto essenziale aprire uno spazio di riflessione informata e situata, capace di alimentare il dibattito scientifico e istituzionale sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, restituendo complessità a un tema che troppo spesso viene trattato in modo riduttivo o meramente procedurale.

Metodologia

Questo studio si colloca all'interno di un impianto esplorativo a prevalenza interpretativa, ritenuto adeguato ad analizzare un dispositivo formativo in fase di prima implementazione, quando l'esperienza è ancora viva nella memoria dei partecipanti. Tale impianto ha permesso di trattare i dati non come semplici misure, ma come segnali quantitativi che raccontano come il percorso viene abitato e valutato da chi lo attraversa¹².

La domanda di ricerca che guida lo studio è la seguente: in che modo i corsisti dei percorsi abilitanti da 30, 36 e 60 CFU percepiscono la valutazione del lavoro docente, intesa come insieme di pratiche di giudizio, riconoscimento e feedback osservate o sperimentate nei contesti scolastici e formativi (ma non coincidenti

¹⁰ L. Mortari, *Educazione ecologica e responsabilità dell'abitare la terra*, «Encyclopaideia», XXIV, 56 (2020), pp. 7-20.

¹¹ M. Cochran-Smith, et al., *Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, Part II*, «Journal of Teacher Education», LXVI, 2 (2015), 109-121.

¹² J. W. Creswell, V. L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*, SAGE, New York 2018; G. Biesta, *World-centred education: A view for the present*, cit.

con la prova finale del percorso) e quali configurazioni di senso emergono nel rapporto tra valutazione, *agency* docente e sviluppo delle competenze professionali nella fase iniziale della carriera?

Pertanto, si intende analizzare, attraverso un approccio esplorativo a metodologia mista, come la valutazione del lavoro docente, così come rappresentata e interpretata dai corsisti, operi come dispositivo formativo capace di orientare oppure, al contrario, di comprimere i processi di costruzione dell'identità professionale docente, secondo i seguenti obiettivi.

1. Indagare le rappresentazioni della valutazione del lavoro docente espresse dai corsisti, distinguendo tra valutazione come principio pedagogico legittimato e valutazione come pratica concretamente sperimentata nei contesti formativi e scolastici.
2. Analizzare la coerenza percepita tra pratiche valutative, complessità del lavoro docente e qualità del feedback, con particolare attenzione a trasparenza, riconoscimento professionale e significatività formativa.
3. Esplorare il rapporto tra valutazione del lavoro docente e *agency* professionale, rilevando in che misura la valutazione sia vissuta come leva di sviluppo, innovazione e inclusione, oppure come fattore di controllo e riduzione dell'autonomia didattica.
4. Mettere in relazione dati quantitativi e qualitativi per individuare pattern ricorrenti, ambivalenze e fratture tra dimensioni dichiarative e vissuti esperienziali, rafforzando la solidità interpretativa dei risultati.
5. Contribuire al dibattito scientifico sulla formazione iniziale degli insegnanti, offrendo una lettura critica dei percorsi abilitanti che restituisca centralità all'esperienza dei corsisti e alla valutazione del lavoro docente come pratica educativa orientativa, situata e formativamente sostenibile.

Il disegno di ricerca adottato è di tipo *cross-sectional*, con rilevazione effettuata in un unico momento, ovvero alla conclusione del percorso, prima dell'esame finale¹³. Questo è stato fatto intenzionalmente perché ha permesso di rilevare giudizi maturi e ancora radicati nella memoria dell'esperienza, ma non condizionati dall'esito conclusivo, che avrebbe potuto alterare il modo di raccontare ciò che si è vissuto. Lo stesso disegno è coerente con una logica *mixed methods* in forma integrata con le scale Likert che forniscono una

¹³ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research methods in education (8th ed.)*, Routledge, New York 2018.

mappatura comparativa delle percezioni, mentre le risposte danno spessore ai significati e lasciano emergere le zone di confine, le ambivalenze, le fratture che i numeri da soli non sanno dire¹⁴.

Il campione preso in esame è formato dai corsisti iscritti ai percorsi abilitanti 30/36/60 CFU presso Link Campus University, ai quali è stato inviato un questionario on-line. La partecipazione è stata su base volontaria e non incentivata; infatti, su circa 800 corsisti iscritti, 207 hanno compilato il questionario. L'unico criterio di selezione è stato l'aver concluso il percorso formativo (insegnamenti, laboratori e tirocinio), proprio per poter raccogliere valutazioni basate su un'esperienza realmente compiuta¹⁵.

Lo strumento utilizzato è un questionario somministrato tramite *SurveyMonkey*, costituito da item su scala Likert e da domande aperte. Gli item Likert sono stati costruiti per rilevare percezioni relative all'organizzazione del percorso, alla sua coerenza interna, al tirocinio, al significato attribuito alla valutazione del lavoro docente, alle pratiche di valutazione e *feedback* nei contesti scolastici e all'impatto percepito sullo sviluppo delle competenze professionali. Le domande aperte sono state progettate come uno spazio discorsivo in cui il corsista potesse nominare ciò che spesso resta ai margini: frizioni, passaggi decisivi, elementi di cura o di disallineamento¹⁶.

Gli item relativi alla valutazione sono stati costruiti per indagare tre livelli distinti ma connessi: il significato professionale attribuito alla valutazione dei docenti; la percezione delle pratiche valutative e di *feedback* sperimentate nei contesti scolastici; i cambiamenti ritenuti necessari per rendere tali pratiche più utili e formative. Nessun item ha riguardato la prova finale dei percorsi abilitanti.

Per garantire la validità dei contenuti, le domande sono state costruite in modo da comprendere più dimensioni concettuali chiare e distinguibili come l'organizzazione, il tirocinio, la valutazione/*feedback* e gli esiti percepiti.

L'aggiunta delle domande aperte ha rafforzato la validità interpretativa, poiché ha consentito di confrontare i dati delle scale Likert con le risposte narrative, verificando eventuali convergenze o discrepanze nei vissuti riportati.

¹⁴ J. W. Creswell, V. L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.), cit.

¹⁵ R. Trinchero, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Bari 2004.

¹⁶ E. Panadero, H. Andrade, S. M. Brookhart, *Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going*, vol. XLV, cit., pp. 13-31; D. Aquario, *Quale valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity*. «Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research», Numero Speciale 2019, pp., 29-44.

Per quanto riguarda l'affidabilità del questionario, la coerenza interna delle domande è stata valutata tramite *Cronbach's alpha*, assunto con responsabilità interpretativa (non come timbro automatico di qualità, ma come indicatore che va letto alla luce del numero di item e dell'omogeneità del costrutto)¹⁷.

Il questionario è stato compilato dai corsisti in modo autonomo. Prima della compilazione delle domande, nella parte riservata alla presentazione del questionario, è stato predisposto un testo informativo contenente le finalità della ricerca, la garanzia di anonimato e uso dei dati in forma aggregata. È stato esplicitato che chi avrebbe compilato il questionario non avrebbe avuto nessun tipo di ricaduta valutativa né, tantomeno, avrebbe avuto benefici personali oltre al fatto che la loro identità non sarebbe stata in alcun modo riconoscibile.

L'assetto etico si basa sui principi di trasparenza, consenso informato, tutela della *privacy* e minimizzazione del rischio, come riportato nelle linee guida per la ricerca educativa¹⁸.

Le statistiche descrittive sono state utilizzate per l'analisi dei dati quantitativi mediante ricognizioni associative in linea con la natura ordinale delle variabili. In particolare, l'obiettivo non è generare un modello esplicativo, ma riconoscere configurazioni ricorrenti e *pattern* di coerenza/incoerenza tra dimensioni percepite.

Considerato che i dati hanno la loro origine da autovalutazioni che sono state raccolte con lo stesso strumento, è stata posta particolare attenzione al rischio di *common method bias*: un tema classico nelle ricerche *survey* che invita a leggere le associazioni con prudenza, distinguendo tra relazione empirica e possibile effetto di metodo¹⁹.

Tramite l'analisi tematica a orientamento induttivo si è proceduto alla decodifica delle risposte aperte, in particolare: lettura iterativa, identificazione di unità di significato, costruzione e raffinamento dei temi, con attenzione alla coerenza interna e alla distinzione tra temi vicini²⁰.

Nell'integrazione tra i dati quantitativi e qualitativi, la valutazione non è trattata come uno sterile "dato", ma si è posto l'accento sull'esperienza culturale ed

¹⁷ K. S. Taber, *The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education*, «Research in Science Education», XLVIII, 6 (2018), pp. 1273–1296.

¹⁸ British Educational Research Association, *Ethical guidelines for educational research (4th ed.)*, BERA, Londra 2018.

¹⁹ P. M. Podsakoff, S. B. MacKenzie, N. P. Podsakoff, *Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it*, «Annual Review of Psychology», LXIII, 1 (2012), pp. 539–569.

²⁰ V. Braun, V. Clarke, *Thematic analysis: A practical guide*, SAGE, New York 2021.

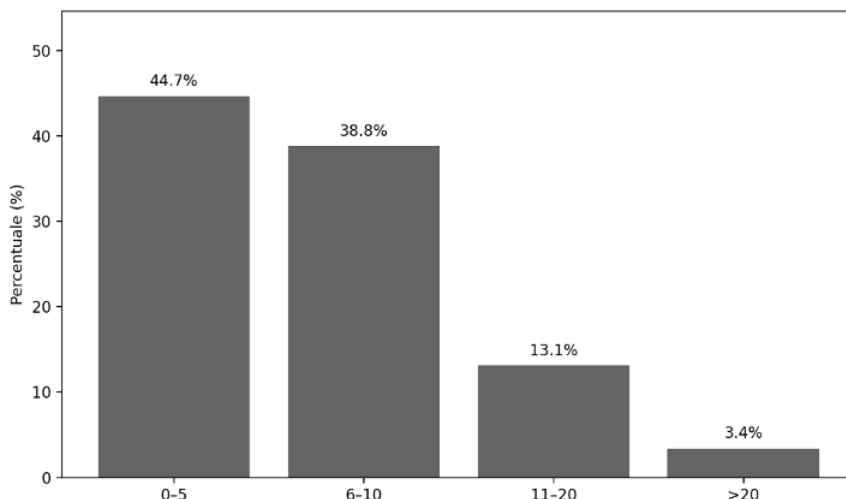
emotiva che attraversa l'identità professionale in formazione: per questo, nella lettura delle risposte aperte si è prestata cura alle parole che rimandano a feedback, dialogo, frame impliciti e vissuti legati alla valutazione²¹.

Risultati

L'analisi dei risultati prende avvio da alcuni dati descrittivi che aiutano a inquadrare la posizione professionale da cui il campione prende parola. Il campione risulta a prevalenza femminile (73,43%), con una quota maschile pari al 25,12% e una residuale preferenza di non risposta (1,45%) (N=207). Sul piano anagrafico, la distribuzione si concentra nelle fasce 50-59 (36,23%) e 40-49 (35,75%), seguite da 30-39 (19,81%); risultano minoritarie le fasce <30 (2,42%) e ≥60 (5,80%) (N=207). Per ordine di scuola, prevale nettamente la secondaria di II grado (56,80%), seguita dalla secondaria di I grado (27,18%), mentre primaria (10,68%) e infanzia (5,34%) rappresentano quote più contenute (N=206). La provincia di servizio evidenzia una dispersione territoriale ampia, con le quote più elevate in Roma (5,39%), Perugia (4,90%) e Taranto (4,90%) (N=204). Seguono valori prossimi al 4-4,5% per Catania (4,41%), Lecce (4,41%) e Milano (4,41%), mentre ulteriori province mostrano incidenze inferiori (≤3,43%), confermando una distribuzione policentrica senza un singolo polo dominante. I corsisti che hanno risposto al questionario si trovano alle prime esperienze di insegnamento. Quasi la metà, infatti, dichiara un'esperienza compresa tra 0 e 5 anni (44,7%) e poco meno di quattro su dieci tra 6 e 10 anni (38,8%), mentre la quota oltre i vent'anni è residuale (3,4%) (Figura 1).

²¹ D. Aquario, *Quale valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity*, cit., pp. 29-44.

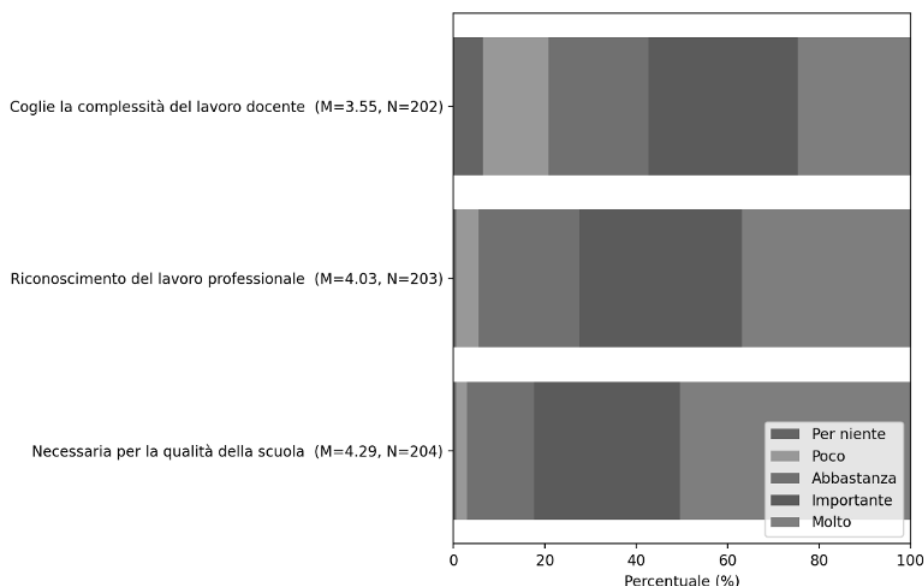
Figura 1: anni di servizio come docenti (N=206)



Il dato è molto significativo perché è proprio durante i primi anni di insegnamento che i docenti costruiscono la loro identità ed è in questa fase iniziale di esperienza che la valutazione viene percepita come un'esperienza che riguarda l'autoefficacia, il senso di legittimità e il bisogno di orientamento, piuttosto che come una procedura neutrale. In altre parole, la voce dei corsisti è condizionata da chi sta ancora formando la propria postura educativa e la propria professionalità.

La domanda D6, riferita al significato professionale della valutazione del lavoro docente (e non alla prova finale del percorso), evidenzia che i corsisti non rifiutano la valutazione in sé, ma la considerano necessaria ai fini di migliorare la qualità dell'insegnamento. La domanda 'la valutazione è necessaria per migliorare la qualità della scuola' arriva a una media ponderata molto alta ($M=4,29$; $N=204$), con oltre l'82% di risposte concentrate nei livelli 'Importante' e 'molto importante' (Figura 2).

Figura 2: significato attribuito alla valutazione



Sulla stessa linea si colloca la domanda sull'idea di valutazione come riconoscimento del lavoro professionale che è ampiamente condivisa (M=4,03; N=203), con oltre il 72% nei due livelli alti.

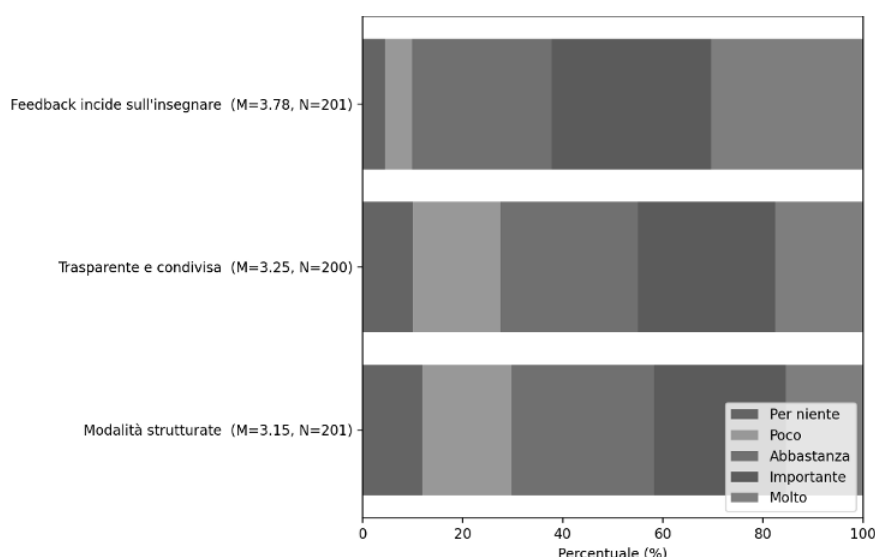
Quando però il questionario entra in una fase più marcata e più concreta, ovvero 'la capacità della valutazione di cogliere realmente la complessità del lavoro docente' l'accordo diminuisce: la media scende (M=3,55; N=202) mentre sale la quota di risposte basse, con un 20,8% tra 'per niente' e 'poco'. Questo dato introduce una criticità interpretativa che passa per l'intero dataset: i corsisti riconoscono la legittimità della valutazione, ma molti nutrono dubbi sul fatto che strumenti e pratiche attuali sappiano davvero vedere la densità del lavoro docente. Ciò suggerisce che riconoscono la legittimità della valutazione come principio, pur ritenendo che alcune sue forme concrete risultino ancora inadeguate. Questo punto rispecchia ciò che la letteratura scientifica ha scritto sulla valutazione formativa descrivendola come differenza tra valutazione che certifica e valutazione che orienta: la prima produce esito, la seconda produce comprensione e sviluppo professionale²².

La domanda D7 'in che misura ritieni che, nella tua scuola, le pratiche di valutazione dei docenti siano strutturate, trasparenti, condivise e capaci di

²² D. Aquario, *Quale valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity*, cit., pp. 29-44.

offrire feedback utili?’ permette di evidenziare come questo dualismo produca degli effetti sulle esperienze scolastiche. Alla domanda se, nelle scuole, esistano modalità strutturate per valutare il lavoro docente, la risposta resta moderata ($M=3,15$; $N=201$), e quasi un terzo del campione riferisce risposte tra i livelli bassi (29,85%). Anche la trasparenza e la condivisione della valutazione vengono percepite solo parzialmente stabili ($M=3,25$; $N=200$), con il 27,5% nei due livelli bassi (Figura 3).

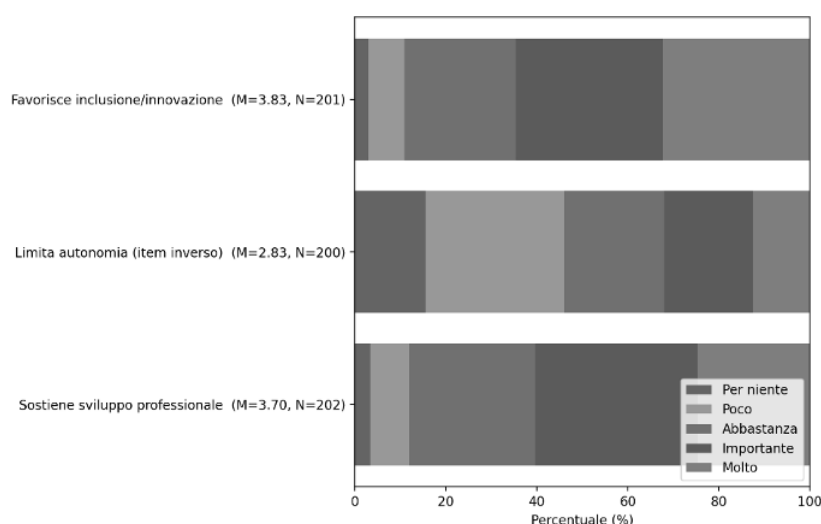
Figura 3: pratiche valutative nella scuola



Si può osservare come il dispositivo valutativo appaia spesso intermittente e non sempre riconoscibile come un impianto coerente e condiviso. Pur in un quadro percepito come fragile, emerge un dato che non può essere liquidato come secondario: la domanda relativa all’impatto del feedback sul modo di insegnare mostra valori più alti e una distribuzione nettamente più favorevole ($M=3,78$; $N=201$), con oltre il 62% di risposte nei livelli ‘importante’ e ‘molto importante’ e meno del 10% nei livelli bassi. Quello che ne consegue è evidente: anche se la valutazione formale non è molto strutturata, l’esperienza del feedback, quando viene percepito come concreto, comprensibile e legato alla pratica, viene considerata veramente trasformativa. È un risultato che rafforza l’idea che non sia la presenza astratta della valutazione a determinare valore, ma la sua

capacità di produrre orientamento e possibilità di miglioramento nel passo successivo, cioè ciò che rende il *feedback* 'utilizzabile' e non soltanto ricevuto²³. La D8 porta il discorso sul piano dell'agency professionale, cioè su ciò che la valutazione fa alla postura del docente e al suo margine di azione. Qui la valutazione viene interpretata come spunto di sviluppo e innovazione: l'idea che essa sostenga lo sviluppo professionale ottiene una media pari a 3,70 (N=202) e oltre il 60% di risposte nei livelli alti, mentre nella domanda sulla capacità della valutazione di favorire pratiche inclusive e innovative è ancora più marcato (M=3,83; N=201), con circa il 65% di risposte alte (Figura 4).

Figura 4: valutazione e agency professionale



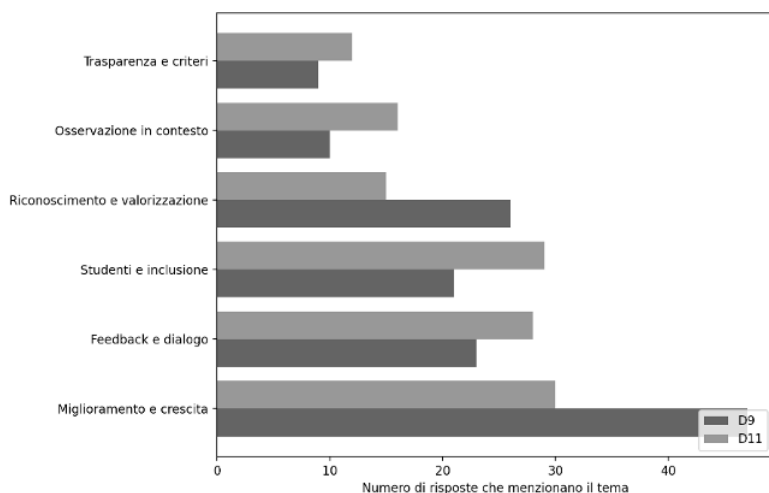
Per quanto riguarda la domanda opposta sulla limitazione dell'autonomia didattica non troviamo consensi univoci ma una distribuzione delle risposte atipica che merita un'osservazione attenta. La media, infatti, si colloca a 2,83 (N=200): quasi la metà dei rispondenti non percepisce una limitazione rilevante (46% nei livelli bassi), ma circa un terzo dichiara invece livelli alti di percezione della limitazione (32%). È un risultato che va letto con cura, perché non esprime un rifiuto generalizzato della valutazione, bensì la presenza di una quota significativa per la quale la valutazione può essere vissuta come pressione o come contrazione del margine professionale. In altre parole, la valutazione è desiderata come leva di crescita e come stimolo all'innovazione, ma non viene

²³ *Ibidem.*

percepita come neutra rispetto all'autonomia: è un dispositivo che può sostenere, ma può anche comprimere, a seconda di come è costruito e di come è praticato.

Questo stesso quadro prende forma, con una densità più emotiva e più concreta, nelle risposte aperte D9 e D11, analizzate secondo un orientamento induttivo di analisi tematica. Come già descritto nel paragrafo metodologia, nessuna categoria ha assunto una regola di esclusiva: una risposta, infatti, contiene più nuclei di significato, e il conteggio delle occorrenze serve a orientare la lettura senza rallentarla. Nella domanda aperta D9 'che cosa significa, per te, essere valutato come docente?' emerge chiaramente l'idea della valutazione come miglioramento e crescita (30,7% delle risposte), seguita da riconoscimento/valorizzazione e da *feedback*/dialogo. Quello che si evince è che la valutazione viene assunta per 'capire', 'rivedersi', 'migliorare', o come momento in cui ci si sente finalmente considerati professionalmente. Nella positività della rappresentazione si evidenziano comunque situazioni vissute in maniera problematica come quando la valutazione viene associata a pressioni, a un'esperienza asimmetrica o a una sensazione di giudizio non pienamente giusto. Nella domanda D11 'quali cambiamenti desidereresti vedere nella valutazione dei docenti per renderla realmente utile e formativa?' il fulcro si sposta e iniziano a emergere tematiche legate al *feedback* e al dialogo (20%), alla centralità degli studenti e dell'inclusione (20,7%), e all'osservazione in contesto (11,4%), insieme alla richiesta di criteri più trasparenti (8,6%) (Figura 5).

Figura 5: temi emergenti nelle risposte aperte (primi 6)



Questo è un passaggio che definisce l'importanza dell'indagine tra ciò che la valutazione 'significa' e ciò che 'manca'. Quello che prevale è l'idea di crescita e le condizioni affinché la crescita sia realmente possibile. Quello che vogliono dire è che non esprimono il bisogno di un incremento quantitativo delle pratiche valutative, ma di una loro diversa configurazione: più situata, meno burocratica, maggiormente dialogica e più capace di parlare alla pratica, non soltanto ai documenti²⁴. È qui che la prospettiva *dell'Assessment for Learning* e il tema dell'*assessment identity* diventano una chiave interpretativa pertinente: la valutazione è riconosciuta come formativa quando è vissuta come parte del mestiere, come pratica di consapevolezza e di orientamento, non quando viene percepita come etichetta o come controllo²⁵. Al tempo stesso, la convergenza tra ciò che emerge nelle distribuzioni Likert e ciò che emerge nelle risposte aperte suggerisce un quadro interno coerente: la stessa frattura tra legittimazione della valutazione e domanda di credibilità/giustizia ricompare nei numeri e nelle parole. Questo non serve a cancellare i limiti che un'indagine esplorativa autosomministrata genera perché l'attenzione al possibile *common method bias* e all'effetto di metodo nelle associazioni²⁶ è sempre da considerare ma rafforza, comunque, la solidità descrittivo-interpretativa dei risultati perché non si tratta di un 'chiacchiericcio' occasionale, ma di una configurazione ricorrente.

Visti nel loro complesso i risultati rimandano a un'immagine chiara e definita dove la valutazione è desiderata come leva di qualità, come riconoscimento e come orientamento; ciò che viene messo in discussione non è la valutazione, ma la sua capacità di essere formativa, giusta, comprensibile e situata. In questa distanza tra principio e pratica si colloca la domanda più forte che il campione consegna allo studio: rendere la valutazione un dispositivo che accompagna e illumina, non un meccanismo che semplifica e irrigidisce²⁷.

²⁴ C. Corsini, *La fabbrica dei voti: Sull'utilità e il danno della valutazione a scuola*, Laterza, Bari 2025.

²⁵ C. Corsini, E. Nigris, E. (eds.), *La valutazione alla scuola primaria: Dalla vecchia alla nuova Ordinanza: Manuale d'uso della valutazione formativa*, Sanoma, Milano 2025.

²⁶ P. M. Podsakoff, S. B. MacKenzie, N. P. Podsakoff, *Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it*, vol. LXIII, cit., pp. 539-569.

²⁷ G. Domenici, *Manuale della valutazione scolastica (12ª ed.)*, Laterza, Bari 2003.

Discussione

Se si leggono congiuntamente i dati qualitativi e quantitativi, emerge non solo una semplice opinione sulla valutazione, ma un vero e proprio orizzonte di senso che accetta la valutazione come necessità, ma lascia spazio a interrogativi sulla sua reale efficacia pedagogica²⁸.

In questo scarto emerge la difficoltà di chi è entrato da poco nella professione docente e sta cercando di costruirsi la propria identità professionale²⁹. Per questo, quando una quota non marginale dichiara che la valutazione attuale fatica a riflettere la complessità del lavoro docente, non sta dicendo «non voglio essere valutato»; sta dicendo «non voglio essere ridotto»³⁰. Qui torna, quasi letteralmente, il rischio denunciato dalla letteratura italiana quando la valutazione si fa pensiero veloce, risposta pronta, cornice moralistica che divide in buoni e cattivi, e scivola verso una pseudocultura della valutazione fatta di automatismi, slogan e premialità non sufficientemente ancorate a criteri espliciti e a prove di validità³¹.

Un'altra aporia, che rimane molto interessante soprattutto per quanto riguarda il punto di vista formativo, è connotata al *feedback* che, anche quando la valutazione nel contesto scolastico appare poco strutturata e non sempre trasparente, viene vissuto come capace di incidere sul modo di insegnare³². Se questo risultato viene letto insieme alle domande aperte, acquista uno spessore differente che rimanda al concetto di crescita, miglioramento, comprensione. Inoltre, alla domanda su quali cambiamenti introdurrebbero, molti indicano la necessità di un feedback più continuo, specifico ma soprattutto dialogico e meno burocratico³³.

Se si interpretano teoricamente le risposte, emerge una distinzione tra una valutazione che indirizza ma rischia di irrigidire e una valutazione che

²⁸ E. Nigris, B. Balconi, *Valutazione formativa e documentazione didattica: Idee e pensieri di futuri insegnanti e laureati in Scienze della Formazione Primaria*, «Pedagogia Oggi», XXI, 1 (2023), pp. 96–107.

²⁹ E. Nigris, C. Corsini, B. Balconi, (eds.), *Valutare e documentare alla scuola primaria: Guida alla valutazione formativa e sommativa*, Sanoma, Milano 2025.

³⁰ A. M. Notti, R. Tammaro (eds.), *Docimologia oggi: Manuale per docenti e futuri docenti*, Pensa Multimedia, Salerno 2023.

³¹ P. Lucisano, C. Corsini, *Docenti e valutazione di scuole e insegnanti*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», VIII, 15 (2015), pp. 97–109.

³² M. Pentucci, *La percezione degli insegnanti sulle funzioni della valutazione e sul potenziale trasformativo e metacognitivo del feedback*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XVI, 28 (2024), pp. 159–172.

³³ E. Restiglian, S. Maestrini, *Scoping review sulla valutazione formativa nella scuola primaria come pratica a sostegno dell'apprendimento*, «Ricercazione», XVI, 2 (2024), pp. 47–62.

accompagna e può trasformare³⁴. La valutazione, quando è parte integrante del flusso didattico, smette di essere ai margini e riesce a rendere espliciti i frame impliciti che governano le pratiche e le emozioni. Ritroviamo, in questo concetto, il cuore della prospettiva di Aquario: la valutazione e l'apprendimento sono binomi inscindibili, il *feedback* assume la forma di un processo conversazionale e le culture valutative operano come sottotesto che possono generare fiducia o resistenza; *l'assessment identity* si configura come integrazione tra competenza tecnica e responsabilità morale del valutare³⁵.

La terza evidenza, che la parte quantitativa fa emergere con forza e la parte qualitativa conferma con parole spesso molto nette, riguarda l'asse *agency-autonomia*. La valutazione è riconosciuta come potenziale leva di sviluppo professionale e persino come fattore che può favorire pratiche inclusive e innovative; ma al tempo stesso una quota consistente avverte che essa può diventare una forma di compressione dell'autonomia. Qui non siamo davanti a una resistenza 'corporativa': siamo davanti a un problema di disegno. Quando la valutazione viene percepita come dispositivo di rendicontabilità o come meccanismo di controllo, tende ad attivare posture difensive; quando viene percepita come dispositivo di apprendimento professionale, tende ad attivare responsabilità e desiderio di miglioramento. È la stessa logica che Corsini mette in evidenza quando insiste sulla centralità del punto di vista di chi insegna: il livello di accettazione di modelli e criteri valutativi non è un dettaglio sociologico, è una condizione di possibilità della valutazione stessa, perché senza fiducia non c'è cooperazione e senza cooperazione la valutazione si riduce a rituale³⁶.

Questo permette l'interpretazione di un dato qualitativo che forse è tra i più rilevanti in chiave di discussione, ovvero la richiesta di rendere la valutazione situata, cioè ancorata al contesto reale della classe e non esclusivamente a documenti o adempimenti. Quando nelle risposte emergono l'osservazione in contesto, la trasparenza dei criteri e la centralità dello studente, questi elementi configurano una presa di posizione epistemologica. È come se i corsisti stessero chiedendo, implicitamente, una valutazione capace di essere insieme *connoisseurship* e *criticism*: riconoscere il valore nelle sue qualità, nei suoi

³⁴ J. Tai et al., *Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work*, «Higher Education», LXXVI, 3 (2018), pp. 467–481.

³⁵ D. Aquario, *Quale valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity*, cit., pp. 29–44.

³⁶ C. Corsini, *Valutare scuole e docenti: Un'indagine sul punto di vista di chi insegna*, Nuova Cultura, Roma 2015.

dettagli, nelle sue condizioni, e poi restituirlo in un linguaggio che illumina e rende comprensibile ciò che conta davvero³⁷. In questa direzione, la bibliografia italiana sulla valutazione scolastica ha già indicato da tempo una via possibile: spostare il baricentro dal voto come etichetta alla valutazione come processo, dalla misurazione isolata alla coerenza tra obiettivi, compiti autentici, criteri e *feedback*³⁸.

È prudente sottolineare che si tratta di uno studio esplorativo che prende in esame un campione non probabilistico. Le autovalutazioni, infatti, sono state raccolte con un unico strumento e quindi può emergere un rischio di effetto di metodo³⁹.

Nel tradurre, comunque, questo assetto in una ricaduta concreta per i percorsi abilitanti, si potrebbe dire che la valutazione del futuro docente dovrebbe essere strutturata come un ciclo di apprendimento, con spazi definiti di osservazione, restituzione e rielaborazione ma, soprattutto, con criteri espliciti che la rendano non soltanto 'accettabile', ma formativamente abitabile. Detto in altri termini, una valutazione che non si limita ad attribuire un giudizio, ma orienta; che non semplifica, ma riconosce; che non chiude il discorso, ma lo apre. I risultati, infatti, non si limitano a descrivere atteggiamenti o percezioni dei corsisti rispetto alla valutazione, ma invitano a un riposizionamento teorico del concetto stesso di valutazione nei percorsi di formazione iniziale. Ciò che emerge non è soltanto una valutazione 'più o meno efficace', bensì una distinzione qualitativa tra una valutazione intesa come atto tecnico di certificazione e una valutazione concepita come pratica pedagogica orientativa, capace di incidere sui processi di costruzione del senso professionale.

In questa prospettiva, il contributo dello studio consiste nello spostare l'attenzione dalla funzione meramente certificativa della valutazione ai modi in cui essa viene vissuta, interpretata e incorporata dai soggetti in formazione. I dati suggeriscono che la valutazione agisca come una componente interna dell'esperienza professionale, incidendo su tre piani strettamente intrecciati: la costruzione dell'identità docente, i margini di *agency* e il livello di fiducia nei

³⁷ D. Aquario, *Quale valutazione per l'apprendimento? Verso la promozione di una assessment identity*, cit., pp. 29-44.

³⁸ M. Castoldi, *Valutare a scuola: Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*, Carocci, Roma 2012; Id, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2016.

³⁹ R. Trincherò, *Assessment as learning in università: Costruire le capacità autovalutative degli studenti*, «Pedagogia Oggi», XXI, 1 (2023), pp. 108-117.

confronti dell'istituzione. Quando le pratiche valutative risultano trasparenti, comprensibili e orientative, tendono a sostenere responsabilità professionale e sviluppo; quando invece sono percepite come opache o meramente burocratiche, rischiano di alimentare posture difensive e vissuti di riduzione.

Conclusioni

L'indagine esplorativa che ha coinvolto i corsisti dei percorsi abilitanti 30/36/60 CFU della Link Campus University ha mostrato un atteggiamento non oppositivo verso la valutazione del lavoro docente, riconosciuta come un'esigenza necessaria e, in larga parte del campione, come possibile leva di qualità e di riconoscimento professionale. La criticità emerge quando la valutazione viene percepita come incapace di restituire la complessità situata del lavoro docente, oppure come pratica non sufficientemente trasparente e condivisa, poiché finisce per evidenziare ciò che viene considerato rilevante, condizionando aspettative e identità. L'assonanza tra i risultati Likert e le risposte aperte, inoltre, definisce un fattore decisivo: il *feedback*. Quando è costante, chiaro e dialogico, la percezione è positiva e il *feedback* viene vissuto come parte formativa dell'esperienza professionale. Non è infatti l'accumulo di prove in sé a produrre apprendimento professionale, ma è la qualità della comunicazione valutativa e la sua capacità di trasformare l'esito in orientamento a fare la differenza. Nel complesso, emerge un quadro nitido e articolato: per avere una valenza 'abitabile' formativamente, la valutazione deve andare oltre l'alfabetizzazione procedurale sostenendo una più profonda consapevolezza dei frame impliciti, delle culture valutative e delle componenti emotive che attraversano il valutare e l'essere valutati. Sul piano operativo, i risultati suggeriscono di evitare scorciatoie perché se la valutazione viene pensata come qualcosa di rapido che serve a sostenere il sistema rischia di perdere la sua valenza educativa. Nei contesti complessi, come quello scolastico, una valutazione utile è quella che si prende tempo e attraverso l'osservazione verifica, sbaglia e riprova. Solo così diventa possibile valutare non soltanto l'esito finale, ma anche la qualità dei mezzi, delle condizioni e delle scelte che hanno portato a quell'esito. In questa direzione, i percorsi abilitanti possono rafforzare la propria funzione formativa strutturando la valutazione come ciclo di osservazione in contesto, restituzione e rielaborazione, con criteri chiari e

pratiche di *feedback* che sostengano *agency* e responsabilità professionale, anziché contrarre l'autonomia percepita. Come studio esplorativo, il presente lavoro presenta limiti che definiscono l'orizzonte interpretativo dei risultati. In primo luogo, il campione non probabilistico, riferito a un unico contesto istituzionale, limita la generalizzabilità delle evidenze, che vanno lette come configurazioni situate utili a comprendere dinamiche e tensioni emergenti più che a produrre inferenze estendibili. Un secondo limite riguarda la natura auto-riferita dei dati, raccolti attraverso un unico strumento. Pur adottando cautele metodologiche per contenere il rischio di *common method bias*, le associazioni tra variabili richiedono un'interpretazione prudente. Tuttavia, la convergenza tra risultati quantitativi e analisi qualitative rafforza la solidità descrittivo-interpretativa del quadro emerso. Alla luce di tali limiti, future ricerche potrebbero sviluppare studi longitudinali per analizzare l'evoluzione delle rappresentazioni della valutazione nel passaggio dalla formazione iniziale alla pratica professionale, nonché adottare strategie di triangolazione metodologica, integrando autovalutazioni, osservazioni in contesto e analisi delle pratiche valutative. Ulteriori studi comparativi tra istituzioni permetterebbero inoltre di esplorare come differenti assetti organizzativi e culture valutative influenzino la percezione della valutazione come pratica formativa o come dispositivo di controllo. In questa prospettiva, i limiti dello studio delineano una possibile agenda di ricerca orientata a indagare la valutazione non solo nei suoi esiti, ma nelle sue condizioni pedagogiche, istituzionali e professionali di possibilità.

RICCARDO MANCINI
Link Campus University

La frattura tra teoria e pratica nella costruzione della professionalità docente: le percezioni dei docenti sui nuovi percorsi abilitanti

The Theory–Practice Gap in the Construction of Teacher Professionalism: Teachers’ Perceptions of the New Qualification Pathways

MICHELE FLAMMIA, ALESSANDRO PEREGO, FILOMENA MARTORI

L'articolo presenta i risultati di una ricerca qualitativa di tipo esplorativo sulle percezioni dei docenti che hanno partecipato ai percorsi abilitanti per la scuola secondaria, introdotti dal DPCM 4 agosto 2023. A partire dal tema del divario tra teoria e pratica, il contributo analizza il modo in cui i corsisti interpretano l'efficacia formativa dei percorsi, il ruolo del tirocinio e la concezione di didattica e di professionalità docente che ne emerge. I risultati mostrano una percezione prevalentemente critica, con una tendenza a interpretare la didattica come una pratica artigianale, non informata dalla ricerca scientifica, e i percorsi come un adempimento burocratico. Lo studio sollecita un dibattito sulle condizioni strutturali necessarie per costruire una formazione iniziale capace di integrare in modo significativo teoria, pratica e riflessività nella formazione degli insegnanti.

PAROLE CHIAVE: FORMAZIONE INSEGNANTI; PROFESSIONALITÀ DOCENTE; TEORIA E PRATICA DIDATTICA; PERCORSI ABILITANTI; TIROCINIO INDIRETTO.

The article presents the results of an exploratory qualitative study on the perceptions of teachers who participated in the qualification pathways for secondary school teachers introduced by the DPCM of 4 August 2023. Focusing on the gap between theory and practice, the contribution analyses how participants interpret the training effectiveness of the pathways, the role of the internship, and the conception of teaching and teacher professionalism that emerges. The findings reveal a predominantly critical perception, with a tendency to view teaching as a craft-based practice, not informed by scientific research, and the pathways as a bureaucratic. The study calls for a debate on the structural conditions necessary to build a pre-service teacher education capable of meaningfully integrating theory, practice, and reflexivity.

KEYWORDS: TEACHER EDUCATION; TEACHER PROFESSIONALISM; THEORY AND PRACTICE IN TEACHING; QUALIFICATION PATHWAYS; INDIRECT INTERNSHIP.

Introduzione

Il presente lavoro si propone di offrire una prima esplorazione qualitativa delle percezioni dei docenti che hanno partecipato ai nuovi percorsi abilitanti per la scuola secondaria. L'obiettivo non è quello di produrre valutazioni generalizzabili, bensì di restituire una rilevazione iniziale e circoscritta delle potenzialità e dei limiti percepiti di tali percorsi formativi, a partire dall'esperienza vissuta dai soggetti direttamente coinvolti.

In questa prospettiva, il contributo intende alimentare il dibattito scientifico e professionale sulla direzione intrapresa dalle recenti scelte in materia di formazione iniziale degli insegnanti e sulla loro effettiva capacità di rispondere alle esigenze di sviluppo della professionalità docente. Le percezioni dei docenti assumono, in tal senso, un ruolo centrale, in quanto consentono di cogliere aspetti dell'efficacia formativa che difficilmente emergono attraverso analisi esclusivamente normative o strutturali dei dispositivi formativi.

L'urgenza di interrogarsi su questi temi appare particolarmente evidente nel contesto italiano, segnato da una lunga stagione di continui cambiamenti e riforme del sistema scolastico che hanno inciso in modo significativo sui modelli di reclutamento e di formazione degli insegnanti. Tale discontinuità ha contribuito a una progressiva frammentazione dei percorsi formativi, rendendo complessa la costruzione di una professionalità docente fondata su criteri condivisi, riconoscibili e stabili nel tempo.

A questa criticità strutturale si affianca un secondo nodo problematico, ampiamente discusso nella letteratura sulla formazione degli insegnanti: il persistente divario tra teoria e pratica¹. Quando tale scarto non viene adeguatamente affrontato e rielaborato all'interno dei percorsi formativi, si rischia di compromettere la costruzione di una professionalità docente solida, riflessiva e capace di integrare in modo coerente e consapevole saperi teorici e competenze operative.

¹ L. Mortari, C. Girelli, R. Silva, *The gap between research and reality: teachers' voices*, ICERI2016 Proceedings, Siviglia 2016, pp. 4479-4487; A. Cosentino, *Teoria e pratica nella formazione dei docenti. Il modello della "P4C"*, in a cura di M. Santi, *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli 2005, pp. 63-80.

Il rapporto tra teoria e pratica didattica nella costruzione della professionalità docente

La questione della formazione degli insegnanti nel nostro Paese, e in particolare della formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria, rappresenta oggi un tema estremamente rilevante, complesso e urgente da affrontare. Numerose evidenze mostrano infatti come la professionalità docente costituisca un fattore determinante per la qualità dell'istruzione². Il susseguirsi frenetico di diversi modelli di formazione *pre-service* in Italia e il dibattito che ne ha accompagnato l'evoluzione mettono in luce la complessità della questione, che coinvolge inevitabilmente aspetti di ordine politico, economico e sociale³.

Sul piano teorico, tale complessità è ulteriormente accentuata dalla natura problematica della professionalità docente nella scuola secondaria, che si colloca in una tensione costante tra il modello di esperto disciplinare e quello di esperto dei processi di insegnamento-apprendimento, nonché dallo statuto epistemologico della didattica, che solo in tempi relativamente recenti sembra emergere, con difficoltà, come disciplina autonoma nell'ambito delle scienze dell'educazione⁴.

Sul percorso di progressiva emancipazione della didattica dalla pedagogia, insieme all'uso sempre più diffuso del termine, pesa la difficoltà di individuare di una definizione condivisa⁵, ma nelle diverse accezioni è tuttavia possibile riconoscere un elemento ricorrente: la centralità del concetto di azione⁶. In questa prospettiva, Damiano afferma che «l'insegnamento come azione costituisce l'oggetto formale della didattica»⁷, mentre Cerri definisce la didattica come:

² G. Castellana, *Quale formazione degli insegnanti per la promozione della qualità dell'insegnamento e l'efficacia degli apprendimenti degli studenti*, «Formazione & insegnamento», XV, 3 (2017), pp. 29-44.

³ R. Viganò, *Formare l'insegnante professionista. La sfida di un'innovazione istituzionale*, in a cura di R. Tammaro, C. Lisimberti, A. Tinterri, *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti*, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Salerno 2024; G. Benvenuto, *Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti?*, «Lifelong Lifewide Learning», XIX, 42 (2023), pp. 14-24.

⁴ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, Roma-Bari 2013.

⁵ A cura di G. Genovesi, *Scienza dell'educazione: il nodo della didattica*, FrancoAngeli, Milano 2006.

⁶ F. Zuccoli, *L'azione didattica*, in a cura di E. Nigris, L. Teruggi, F. Zuccoli, *Didattica generale*, Pearson, Milano 2016, pp. 43-82.

⁷ E. Damiano, *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della "nuova ricerca didattica"*, La Scuola, Brescia 2006, p. 86.

un complesso di saperi teorico-pratici, scienza contemporaneamente autonoma e strettamente correlata alla pedagogia dotata di una forte marcatura progettuale, metodologica, valutativa, la cui consapevolezza critica, assunta quale guida dell'agire educativo, trasforma in azione la riflessione sui processi educativi e culturali per ritornare a essa in un circolo in cui l'una continuamente rinvia all'altra⁸.

La didattica viene dunque riconosciuta come un sapere pratico informato dalla teoria, caratterizzato da una relazione circolare tra riflessione e azione, in cui la consapevolezza critica assume un ruolo determinante.

Questa concezione si riflette direttamente nella definizione della professionalità docente. Sebbene lo status professionale degli insegnanti non sia definito in maniera univoca⁹, risulta ampiamente condivisa l'idea che l'insegnante debba configurarsi come professionista riflessivo¹⁰ a partire dal fortunato lavoro di Schön¹¹. La qualità dell'insegnamento è infatti il risultato di una sintesi dinamica e situata tra dimensione teorica e dimensione tecnica. La professionalità del docente si sviluppa dunque quando l'operatività quotidiana rappresenta una fonte di informazioni, a condizione che sia accompagnata da un adeguato livello di riflessività teorica¹². L'insegnante è quindi chiamato a sperimentarsi come praticante riflessivo e critico¹³, al fine di comprendere l'eterogeneità delle variabili educative e intervenire in modo adeguato nei contesti complessi.

Coerentemente con tale prospettiva, l'ETUCE, nel 2008, descrive gli insegnanti di qualità come coloro che concepiscono l'insegnamento non come semplice acquisizione di abilità tecniche, bensì come prassi, in cui teoria, pratica e riflessione critica sull'agire educativo e su quello altrui interagiscono reciprocamente, consentendo di integrare conoscenze, gestire la complessità e

⁸ R. Cerri, *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Carocci, Roma 2007, p. 19.

⁹ G. Ferry, *Spécialité de la formation des enseignants. Le trajet de la formation*, Dunod, Paris 1987; Z. Zhou, *Teacher education: to be or to do*, «Journal of Education for Teaching», XXVIII, 3 (2002), pp. 211-216; E. F. Tobia, S. M. Hord, *I am a professional*, «The Learning Professional», XXXIII, 3 (2012), p. 16.

¹⁰ L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2014; P. Magnoler, *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*, EUM, Macerata 2008; M. C. Michelini, *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, FrancoAngeli, Milano 2013.

¹¹ D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.

¹² *Ibidem*; K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005; K. Zierer, *Educational expertise: the concept of "mind frames" as an integrative model for professionalisation in teaching*, «Oxford Review of Education», XLI, 6 (2015), pp. 782-798.

¹³ M. Bru, M. Altet, C. Blanchard-Laville, *À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages*, «Revue française de pédagogie», CXLVIII, 1 (2004), pp. 75-87.

adattarsi alle esigenze dei singoli studenti e dell'intero gruppo classe¹⁴. In linea con questa impostazione, Hagger e McIntyre (2006) individuano due requisiti fondamentali nella preparazione di insegnanti di qualità: la capacità di valutare sistematicamente la propria base di conoscenze e lo sviluppo di atteggiamenti critici orientati all'innovazione e al miglioramento professionale¹⁵.

La formazione degli insegnanti dovrebbe dunque avere il compito di stimolare

una riflessione sulla dialettica che intercorre tra teoria e pratica, laddove la teoria si fa problema confrontandosi con la pratica e la stessa pratica si fa anch'essa problema collocandosi in un orizzonte di progettualità¹⁶

promuovendo la capacità dei docenti di aggiornare i propri metodi di insegnamento e di affrontare anche situazioni educative impreviste¹⁷.

Gli studi più recenti confermano tale orientamento, evidenziando la necessità di elaborare una struttura formativa fondata su un intreccio costruttivo e ricorsivo tra insegnamento teorico, attività laboratoriali ed esperienze di tirocinio¹⁸. Diventa pertanto sempre più evidente l'esigenza di indirizzare gli insegnanti in formazione verso una postura critica nei confronti della quotidianità scolastica, favorendo una professionalità orientata al cambiamento e alle forme attive di apprendimento¹⁹, all'interno di un approccio creativo capace di ristrutturare la relazione tra pratica e modelli teorici a seconda delle esigenze²⁰. Coerentemente con tale quadro teorico, il percorso di formazione iniziale dei docenti dovrebbe essere ideato, progettato e realizzato come un processo di ricerca-formazione e

¹⁴ European Trade Union Committee for Education, *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*, ETUCE, Brussels 2008.

¹⁵ H. Hagger, D. McIntyre, *Learning teaching from teachers. Realising the potential of school-based teacher education*, McGraw-Hill Education, Maidenhead 2006.

¹⁶ D. Savio, A. Bondioli, M. Piseri, *Il ruolo della pedagogia nella formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria italiana oggi*, in a cura di M. Ferrari et al., *La formazione degli insegnanti in Italia e Germania*, FrancoAngeli, Milano 2021, p. 175.

¹⁷ L. Milani, *Formare alla ricerca, alla sperimentazione e all'innovazione*, in a cura di M. Fiorucci, E. Zizioli, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia, Lecce 2022, pp. 357-361.

¹⁸ A. Mura, A. L. Zurru, *Gli elementi per un modello di formazione inclusivo degli insegnanti*, in a cura di M. Fiorucci, E. Zizioli, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia, Lecce 2022, pp. 212-215.

¹⁹ N. L. Serdenciuc, *Competency-based education: implications on teachers' training*, «Procedia – Social and Behavioral Sciences», LXXVI, 2013, pp. 754-758.

²⁰ I. Zollo et al., *Teachers' education and "non linearity": simplex perspectives*, «Education Sciences & Society», IX, 2 (2018), pp. 20-38.

di *teacher research*, orientato a promuovere la professionalità attraverso pratiche riflessive e processi trasformativi²¹.

I nuovi percorsi abilitanti

La formazione pre-servizio degli insegnanti della scuola secondaria si è progressivamente universitarizzata a partire dalla seconda metà del XX secolo²², nel tentativo di superare un modello di accesso alla professione fondato prevalentemente sul possesso del titolo disciplinare e su modalità di reclutamento svincolate da una formazione pedagogico-didattica strutturata. L'idea che la professionalità docente debba essere sviluppata attraverso un percorso universitario risulta oggi ampiamente condivisa²³.

Tuttavia, già a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso emerge una crescente preoccupazione per il divario tra teoria e pratica, accompagnata da una rinnovata attenzione alla valorizzazione dei saperi impliciti degli insegnanti²⁴, sempre più considerati come professionisti esperti il cui potenziale può essere coltivato attraverso la creazione di comunità di pratiche. Tali comunità, mediante lo scambio di buone pratiche, dovrebbero favorire la riflessione sull'azione²⁵. Si diffonde così la convinzione che i percorsi di formazione iniziale debbano essere strutturati in modo da promuovere una riflessione circolare tra teoria e pratica, anche attraverso il confronto sistematico tra colleghi e docenti esperti²⁶.

²¹ J. Anderson, *In search of reflection-in-action: an exploratory study of the interactive reflection of four experienced teachers*, «Teaching and Teacher Education», LXXXVI, 2019 (2019), pp. 1-17; C. Clark et al., *Collaboration as dialogue*, «American Educational Research Journal», XXXIII, 1 (1996), pp. 193-231; L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo*, Carocci, Roma 2017; I. Vannini, *Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI*, in G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 13-26.

²² R. Viganò, *Formare l'insegnante professionista. La sfida di un'innovazione istituzionale*, cit.

²³ J. Raffaghelli, *The big picture: meeting educational challenges in an increasing multicultural world*, «Formazione & insegnamento», VIII, 3 (2025), pp. 17-50.

²⁴ J. Elliott, M. Maclure, C. Sarland, *Teachers as researchers in the context of award bearing courses and research degrees*, UK Economic & Social Research Council, Swindon 1996; F. Jansma et al., *The relation between teacher thought and behavior: implications for teacher training*, Annual meeting AERA, New York 1997; L. Perla, V. Vinci, *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XIII, 21 (2021), pp. 38-67.

²⁵ V. Midoro, *Per un insegnante nuovo*, «Italian Journal of Educational Technology», XIII, 3 (2005), p. 12; U. Margiotta, *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, Lecce 2007.

²⁶ C. La Rocca, M. Margottini, *Teoria e pratica nella formazione dei docenti*, «Formazione & insegnamento», XV, 3 (2017), pp. 57-70; M. Baldacci, *Appunti sulla formazione dei docenti*, «Lifelong Lifewide Learning», XIX, 42 (2023), pp. 7-13; M. Baldacci et al., *Per un'idea di insegnante*, «Pedagogia più didattica», IX, 2 (2023), pp. 30-50; M. C. Michelini, *Formare insegnanti riflessivi e critici*, «Pedagogia oggi», XX, 1 (2022), pp. 154-160.

In tale quadro si colloca la breve esperienza delle Scuole di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario (SSIS), introdotte con il D.M. 26 maggio 1998, dopo un lungo dibattito. Esse hanno rappresentato il primo tentativo organico di costruire un percorso universitario specificamente orientato a rispondere all’esigenza di integrare teoria e pratica, soprattutto attraverso attività di tirocinio diretto e indiretto²⁷. Le SSIS si configuravano come percorsi biennali ad accesso programmato, affidati alle università in collaborazione con le istituzioni scolastiche. Pur essendo apprezzato nel suo impianto generale, il modello ha evidenziato fin dall’inizio criticità strutturali, in particolare proprio rispetto all’effettiva integrazione delle attività di tirocinio scolastico con quelle universitarie²⁸.

L’abrogazione delle SSIS, attive per soli nove cicli, è avvenuta per ragioni sia economiche, legate alla crisi del 2008, sia ideologiche, riconducibili all’idea che tali percorsi attribuissero un peso eccessivo alle competenze psico-pedagogiche a discapito delle conoscenze disciplinari²⁹.

Dal 2009 a oggi si sono succeduti quattro diversi modelli di formazione iniziale, spesso frutto di esigenze politiche contingenti, per cui ciascun governo ha teso a disconoscere le scelte operate dal precedente, più che a valutare sistematicamente l’efficacia dei modelli adottati³⁰. La soppressione delle SSIS e la successiva introduzione di nuovi dispositivi normativi – dai percorsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) al sistema dei 24 CFU, fino agli attuali percorsi abilitanti da 30, 36 e 60 CFU – non hanno dunque risolto in modo strutturale le criticità emerse, ma le hanno in parte riproposte. La successione di riforme che ha interessato la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria appare infatti caratterizzata da una logica prevalentemente compensativa ed emergenziale, più che da una visione coerente di lungo periodo³¹.

Il Decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito in legge il 17 giugno 2022, stabilisce, nel Capo VIII (articoli 44-47), modifiche al decreto legislativo istitutivo del FIT (Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59) e introduce il nuovo *Sistema di*

²⁷ R. Sicurello, L. Leoni, *Il tirocinio tra scuola e università*, «CQIIA Rivista», XV, 5 (2019), pp. 45-58.

²⁸ D. Perfetti, *Formazione docente e tirocinio scolastico nel DPCM 4 agosto 2023*, «CQIIA Rivista», XIV, 42 (2024), pp. 96-130.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ A. Gavosto, *Formazione e reclutamento dei docenti in Italia*, in a cura di M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva, *Idee per la formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 85-96.

³¹ F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia: percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma 2020.

formazione iniziale e accesso in ruolo per la scuola secondaria. Il sistema prevede un percorso universitario e accademico abilitante con prova finale, corrispondente a un impegno formativo di almeno 60 crediti formativi universitari (CFU), seguito da un concorso nazionale e da un anno di prova.

Il DPCM 4 agosto 2023, pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 25 settembre 2023 con il titolo *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado*, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza, definisce gli ordinamenti e le modalità dei percorsi di formazione dei docenti. L'organizzazione dei corsi è demandata alle singole università, che godono di ampia autonomia e dispongono di risorse differenziate, sia in termini di dotazioni finanziarie sia di competenze dei docenti e dei tutor coinvolti.

I nuovi percorsi sembrano condividere l'esigenza di una interazione proficua tra insegnamenti universitari e attività pratiche a scuola, riprendendo la struttura del tirocinio diretto e indiretto. È tuttavia significativo osservare che i percorsi formativi previsti, seppur nella loro fase transitoria, risultano articolati e differenziati in base all'esperienza pregressa dei candidati. In particolare, coloro che hanno maturato almeno tre anni di servizio possono accedere a un percorso ridotto da 30 CFU, anziché a quello ordinario da 60 CFU. Tale articolazione evidenzia una contraddizione di fondo: se da un lato i percorsi si fondano sul principio secondo cui la professionalità docente si costruisce attraverso una relazione circolare tra formazione teorica e pratica, dall'altro, come sottolineano Amatori et al.³², la previsione di percorsi ridotti per chi ha già svolto servizio tende a rafforzare l'idea che la sola esperienza pratica sia sufficiente a definire la professionalità docente.

Sull'attivazione dei percorsi hanno inciso rilevanti problematiche organizzative, che ne hanno ritardato l'avvio e costretto gli atenei a operare in tempi ristretti e in condizioni di forte pressione³³. Tali difficoltà organizzative hanno penalizzato in modo significativo le attività di tirocinio diretto e indiretto³⁴.

Nel complesso, dunque, i nuovi percorsi abilitanti si configurano come dispositivi ancora in fase di assestamento, chiamati a rispondere a istanze ambiziose in

³² G. Amatori et al., *La formazione dei docenti della scuola secondaria*, «Italian Journal of Educational Research», XXXV, 12 (2025), pp. 90-103.

³³ F. Magni, *L'università verso terre inesplorate*, «Nuova Secondaria», XLII, 10 (2025), pp. 56-63.

³⁴ R. Cella et al., *Un anno di cambiamenti per la scuola e l'insegnamento dell'italiano*, «Italiano a scuola», VII, 1 (2025), pp. 1-12.

termini di integrazione tra formazione teorica, pratica didattica e sviluppo della professionalità docente. In questo contesto, appare necessario interrogarsi sulla loro effettiva capacità di funzionare come percorsi formativi, e non soltanto come dispositivi di accesso o di certificazione. Tale esigenza rende particolarmente rilevante l'avvio di indagini empiriche volte a esplorare le percezioni dei partecipanti.

La ricerca

Metodologia e domande di ricerca

A partire dalle considerazioni teoriche esposte nei paragrafi precedenti, è stata progettata una ricerca di tipo qualitativo-esplorativo³⁵, con l'obiettivo di indagare la percezione dei docenti che hanno partecipato ai nuovi percorsi abilitanti per la scuola secondaria. In particolare, la ricerca si è proposta di esplorare: a) la percezione dell'efficacia formativa dei percorsi abilitanti; b) la concezione di didattica e di professionalità docente che emerge dall'esperienza di formazione.

La rilevazione delle percezioni dei docenti consente inoltre di raccogliere elementi utili alla valutazione dei percorsi formativi. Poiché le percezioni rappresentano una dimensione significativa della qualità dei corsi di formazione, ampiamente riconosciuta in letteratura³⁶, l'analisi dei dati offre indicazioni rilevanti in merito alle potenzialità dei percorsi abilitanti di incidere sui processi di formazione professionale.

Pur collocandosi prevalentemente entro un paradigma qualitativo, la ricerca ha previsto l'integrazione di dati quantitativi con funzione descrittiva, raccolti attraverso un questionario, al fine di delineare in modo più accurato le caratteristiche del campione e di contestualizzare i dati qualitativi. Tale integrazione non risponde a una logica esplicativa o inferenziale, ma assolve a una funzione di supporto e di chiarificazione del contesto empirico entro cui si sviluppa l'analisi qualitativa.

³⁵ J. L. Ellis, D. L. Hart, *Strengthening the choice for a generic qualitative research design*, «The Qualitative Report», XXVIII, 6 (2023), pp. 1759-1768.

³⁶ J. Yang, H. Wei, *Development of a scale of teachers' perceived training quality*, «Humanities and Social Sciences Communications», XII, 1 (2025), pp. 1-7.

La raccolta dei dati si è articolata in due fasi. In una prima fase è stato somministrato un questionario online; in una seconda fase sono state condotte interviste semistrutturate.

Campionamento

Il campione è composto da 106 docenti della scuola secondaria che hanno partecipato ai percorsi abilitanti, selezionati secondo un criterio di campionamento di opportunità (*convenience sampling*³⁷). Tra questi, 10 docenti sono stati ulteriormente selezionati, sempre secondo il medesimo criterio, con l'obiettivo di approfondire e problematizzare i temi del questionario.

Strumenti

Il questionario era strutturato in cinque aree principali, finalizzate a raccogliere informazioni di carattere anagrafico e professionale (età, anni di esperienza di insegnamento, ordine e grado di scuola, classe di concorso) attraverso domande chiuse, nonché dati relativi alle impressioni generali sul percorso formativo, alla percezione della qualità dell'offerta formativa e alla valutazione complessiva dell'esperienza, rilevati mediante domande a risposta chiusa su scala Likert (1-5) e domande aperte. Le risposte, raccolte tramite *Google Forms*, sono state analizzate mediante procedure di statistica descrittiva, con l'obiettivo di fornire un quadro sintetico delle caratteristiche del campione e delle tendenze emerse. Le interviste semistrutturate, della durata media di circa 25 minuti, hanno esplorato i seguenti temi:

- le motivazioni alla partecipazione;
- le rappresentazioni della didattica e della professionalità docente;
- la percezione del rapporto tra teoria, pratica e tirocinio;
- la valutazione del contributo del percorso alla crescita professionale.

Tutte le interviste sono state audio-registrate e trascritte integralmente (verbatim).

³⁷ E. J. Tisdell, S. B. Merriam, H. L. Stuckey-Peyrot, *Qualitative research. A guide to design and implementation*, Wiley, Hoboken 2025.

Analisi dei dati

I dati raccolti tramite *Google Forms* sono stati analizzati attraverso un approccio statistico-descrittivo, applicato sia alle risposte alle domande chiuse sia a quelle aperte. Le risposte aperte, caratterizzate da una marcata sinteticità, si prestavano maggiormente a una sintesi ordinata delle tipologie di risposta emerse piuttosto che a un'analisi tematica approfondita. Nello specifico, le domande aperte quali 'cosa ti porti a casa di questo percorso?', 'cosa ti porti a casa dell'esperienza di tirocinio indiretto?', 'che tipo di discrepanze hai trovato, se ne hai trovate?' e 'come è stata trattata la didattica della tua disciplina?' sono state classificate in cinque categorie principali. Tali categorie comprendevano le risposte a componente prevalentemente positiva, che mettevano in evidenza aspetti positivi dei percorsi formativi, le risposte a componente prevalentemente negativa, che segnalavano criticità riscontrate, gli aspetti positivi di maggiore frequenza, ossia gli elementi positivi ricorrenti tra le risposte, gli aspetti negativi di maggiore frequenza, corrispondenti alle criticità più frequentemente menzionate, e infine le risposte non fornite, relative alle domande lasciate senza risposta. Questa modalità di analisi ha consentito una restituzione sintetica e coerente dei dati, in linea con la funzione descrittiva attribuita al questionario all'interno del disegno complessivo della ricerca. Le trascrizioni delle interviste sono state analizzate attraverso un approccio induttivo, secondo il modello dell'analisi tematica riflessiva proposto da Braun e Clarke³⁸. Il processo analitico ha seguito le sei fasi delineate dalle autrici: familiarizzazione con i dati, codifica iniziale, individuazione dei temi ricorrenti, revisione e raffinamento dei temi, definizione e denominazione finale dei temi, produzione del report analitico. Per supportare la codifica e garantire trasparenza e tracciabilità del processo analitico, è stato utilizzato il software ATLAS.ti. Al fine di rafforzare l'affidabilità dell'analisi, i dati sono stati inizialmente codificati in modo indipendente dai ricercatori; le discrepanze sono state successivamente discusse collegialmente secondo un approccio dialogico e critico³⁹.

³⁸ V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», III, 2 (2006), pp. 77-101; V. Braun, V. Clarke, *Reflecting on reflexive thematic analysis*, «Qualitative Research in Sport, Exercise and Health», XI, 4 (2019), pp. 589-597.

³⁹ R. S. Barbour, *Quality of data analysis*, in *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, SAGE, London 2014, pp. 496-509.

Risultati

Risultati dell'analisi delle risposte al questionario

La tabella 1 riporta le principali caratteristiche socio-anagrafiche del campione al quale è stato somministrato il questionario.

Tabella 1: caratteristiche socio-demografiche del campione

		Frequenza	Percentuale (N=105)	Medie
Età	20-29	13	12,38%	età media: 40,7
	30-39	34	32,38%	
	40-49	39	37,14%	
	50-59	17	16,19%	
	60-69	2	1,90%	
Anni di insegnamento	0	3	2,86%	media anni di insegnamento: 7,4
	1-5	47	44,76%	
	6-10	35	33,33%	
	11-15	9	8,57%	
	16-20	5	4,76%	
	21-25	4	3,81%	
	26-30	2	1,90%	
Tipologia percorso	30 CFU	42	40,00%	
	36 CFU	10	9,52%	
	60 CFU	28	26,67%	
	30 CFU ex art. 13	24	22,86%	
	Non risponde	1	0,95%	
Discipline di abilitazione	Matematica	5	4,76%	
	Matematica e fisica	6	5,71%	
	Fisica	1	0,95%	
	Matematica e scienze	4	3,81%	
	Italiano, latino, geostoria	26	24,76%	
	Filosofia e storia	5	4,76%	
	Filosofia e scienze umane	22	20,95%	
	Chimica e biologia	3	2,86%	
	Diritto ed economia	3	2,86%	
	Scienze motorie	9	8,57%	
	Informatica	4	3,81%	
	Discipline artistiche	5	4,76%	
	Scienze e tecnologie meccaniche	1	0,95%	
	Non risponde	11	10,48%	
Voto finale	10	32	30,48%	voto finale medio: 9,03
	9	30	28,57%	
	8	21	20,00%	
	7	4	3,81%	
	Esame non superato	3	2,86%	
	Non lo ha ancora svolto	15	14,29%	

L'età media del campione è pari a 40,7 anni; la maggioranza relativa dei corsisti rientra nella fascia 40–49 anni (37,14%), seguita dalla fascia 30–39 anni (32,38%). Il campione risulta costituito in larga parte da docenti con esperienza di insegnamento: solo tre corsisti (meno del 3% del totale) dichiarano di non aver avuto precedenti esperienze didattiche, mentre circa l'80% dei rispondenti riferisce un'anzianità di servizio compresa tra 1 e 10 anni (media degli anni di insegnamento: 7,4).

Per 80 corsisti si tratta della prima abilitazione all'insegnamento, mentre 24 partecipanti risultano iscritti al percorso abilitante da 30 CFU ex art. 13, rivolto a docenti già in possesso di un'abilitazione (1 corsista non risponde alla domanda). Tali percorsi prevedono un'erogazione dei contenuti interamente online e non includono attività di tirocinio diretto e indiretto; di conseguenza, le analisi relative al tirocinio diretto e indiretto nel questionario fanno riferimento esclusivamente ai corsisti alla prima abilitazione.

Le classi di concorso risultano variamente rappresentate, con una maggioranza relativa di docenti afferenti all'area umanistica, in particolare alle discipline di lettere e di filosofia e scienze umane. Infine, solo 4 docenti (3,96% del campione) dichiarano di aver conseguito un voto finale pari a 7; la maggioranza relativa dei partecipanti (31,68%) riferisce un voto finale pari a 10 e la media complessiva dei voti ottenuti è pari a 9,03.

La tabella 2 riporta la media globale e le medie in funzione del voto relative alle quattro domande a risposta chiusa concernenti l'utilità percepita del percorso, l'effetto di cambiamento sulla propria pratica didattica, il cambiamento nel modo di valutare e la spendibilità delle competenze acquisite in classe.

Tabella 2: media globale e media risposte

Voto finale	Utilità percorso	Cambiamento pratica didattica	Cambiamento modo di valutare	Spendibilità in classe
10	2,7	2,2	2,3	2,7
9	2,6	2,5	2,5	2,7
8	2,9	2,5	2,6	2,7
7	1,5	1,3	1,5	1,8
Media globale	2,5	2,2	2,2	2,5

Per quanto riguarda le domande aperte, in considerazione dell'estrema sinteticità del materiale testuale raccolto, non è stata condotta un'analisi tematica in senso proprio. L'analisi si colloca pertanto su un piano esclusivamente descrittivo ed esplorativo, con l'obiettivo di offrire una sintesi ordinata delle tipologie di risposta emerse, senza pretese di esaustività interpretativa.

In una prima fase, le risposte sono state distinte in base all'orientamento generale espresso, individuando risposte che veicolano una percezione prevalentemente positiva e risposte caratterizzate da una componente prevalentemente negativa. Successivamente, sono state definite etichette descrittive volte a raggruppare le principali tipologie di contenuto, procedendo quindi a una rilevazione della loro ricorrenza all'interno del corpus testuale.

L'esito di questa analisi descrittiva è riportato in forma tabellare; tra parentesi è indicato il numero di occorrenze associate a ciascuna etichetta.

Tabella 3: risultati analisi descrittiva.

DOMANDA	Risposte a componente prevalentemente positiva (che rilevano aspetti positivi)	Risposte a componente prevalentemente negativa (che rilevano aspetti critici)	Aspetti positivi di maggiore frequenza	Aspetti negativi di maggiore frequenza	Non risponde
Cosa ti porti a casa di questo percorso?	26 (24,8%)	63 (60%)	Confronto (10)	Nessuna acquisizione (36) Trattazione nozionistica (9)	16 (15,2%)
Cosa ti porti a casa dell'esperienza di tirocinio indiretto?	34 (32,4%)	33 (31,4%)	Confronto con i colleghi (11) Laboratori pratici (4)	Nessuna acquisizione (27) Impreparazione tutor (2)	38 (36,2%) (di cui 24 non lo hanno svolto)
Che tipo di discrepanze hai trovato, se ne hai trovate?	59 (56,2%)	46 (43,8%)	Nessuna discrepanza rilevata (59)	Discrepanze didattiche (18) discrepanze valutative (11)	
Come è stata trattata la didattica della tua disciplina?	21 (20%)	72 (68,6%)	Confronto (2), Laboratori pratici (2)	Didattica disciplinare non affrontata (35) Trattazione troppo teorica (7)	12 (11,4%)

Discrepanze tra le indicazioni condivise nei corsi sono rilevate da una buona fetta dei coristi (43,6%), principalmente in relazione alla didattica e alle modalità di valutazione. Con riferimento al tirocinio indiretto, è interessante notare come la maggioranza dei tirocinanti (32,4% del campione, pari al 52% di coloro che lo hanno svolto e hanno risposto) esprime valutazioni classificabili come positive, in apparente contraddizione con la prevalenza di risposte negative alla domanda 'cosa ti porti a casa di questo percorso?' (60% del campione, pari al 70% di chi ha risposto). Tale contraddizione, si spiega, come confermato anche dalle interviste, dal fatto che il tirocinio indiretto, essendo in presenza, permetteva il confronto con i colleghi piuttosto che con il tutor, che in alcuni casi non era presente fisicamente in aula. Per quanto riguarda la domanda 'come è stata trattata la didattica disciplinare?', le risposte risultano in maggioranza negative (68,6% del campione, corrispondente al 77,4% dei rispondenti). In particolare, 35 docenti (33,3%) segnalano la totale assenza della trattazione della didattica disciplinare.

Risultati dell'analisi delle interviste

La tabella 4 riassume i dati dei 10 docenti intervistati.

Tabella 4: risultati interviste docenti

	Età	Ateneo di erogazione del percorso	Disciplina di abilitazione	Tipologia percorso	Anni di insegnamento	Voto finale
Docente 1	32	Università Telematica Universitas Mercatorum	A12/A22 (Discipline letterarie nell'istruzione secondaria di I e II grado)	36 CFU	6	10/10
Docente 2	43	Università degli studi eCampus	A18 (Filosofia e Scienze Umane)	30 CFU	6	8.5/10
Docente 3	41	Università degli Studi LINK	B021 (Laboratori di servizi enogastronomici settore sala e vendita)	36 CFU	15	10/10

Docente 4	40	Università degli Studi di Brescia	A42 (Scienze e Tecnologie Meccaniche)	60 CFU	7	8.5/10
Docente 5	46	Università Telematica Giustino Fortunato	A18 (Filosofia e Scienze Umane)	36 CFU	10	10/10
Docente 6	35	Università degli Studi dell'Insubria	A12 (Discipline letterarie nella scuola secondaria di II grado)	30 CFU	7	10/10
Docente 7	34	Università degli Studi di Milano-Bicocca	A27 (Matematica e Fisica)	60 CFU	6	9.5/10
Docente 8	40	Università degli Studi di Milano-Bicocca	A27 (Matematica e Fisica)	60 CFU	4	9/10
Docente 9	33	Università degli studi eCampus	A45 (Scienze giuridico - economiche)	36 CFU	6	8/10
Docente 10	36	UniCamillus, Saint Camillus International University of Health and Medical Sciences	A12/A22 (Discipline letterarie nell'istruzione secondaria di I e II grado)	60 CFU	5	10/10

Attraverso l'analisi tematica sono stati individuati 316 segmenti testuali (codici di primo livello), successivamente aggregati in 51 etichette (codici di secondo livello) e ulteriormente organizzati in 10 famiglie (codici di terzo livello). A partire da queste dieci famiglie sono stati infine elaborati tre temi principali, che costituiscono i risultati dell'analisi: formazione finalizzata alla certificazione; tutor coordinatore non riconosciuto; didattica come pratica senza scienza.

Formazione finalizzata alla certificazione

La Tabella 5 presenta la struttura di codici e sottotemi relativa al primo tema 'formazione finalizzata alla certificazione'.

Tabella 5: struttura di codici e sottotemi

Tema (codici di quarto livello)	Famiglie (codici di terzo livello)	Etichette (codici di secondo livello)	Segmenti (codici di primo livello)
Formazione finalizzata alla certificazione	Coerenza interna dei prodotti finali unico obiettivo	Mancanza di una valutazione in itinere formativa	4
		Mancanza di feedback rispetto all'esame finale	3
		Esame orale modellato sulla prova orale concorsuale	6
		E' noto in anticipo che la prova finale è un'UDA strutturata	8
	Contenuti non trasferibili in classe	Discorso accademico astratto	12
		Livello dei contenuti troppo alto per la trasposizione didattica	6
		Trattazione superficiale delle metodologie didattiche	7
	Svalutazione di senso del percorso	Aspettative deluse	12
		Percorso percepito come privo di senso	9
		Contenuti in funzione dell'esame finale	3
		Sforzo per completare le ore di tirocinio	4
		Contenuti ripetitivi per chi ha svolto il TFA sostegno	11
		Assenza di personalizzazione del percorso rispetto ai bisogni formativi	8
		Conta solo superare l'esame	5

		La valutazione finale non è legata all'effettiva acquisizione di competenze professionali	6
		Interesse economico delle università come unica giustificazione dei percorsi	6

Dall'analisi emerge una percezione fortemente critica dei percorsi formativi. Più che occasione di crescita professionale, sono per lo più considerati meri adempimenti burocratici, legati a interessi economici dello Stato o delle università. Le lezioni e i laboratori appaiono astratti e distanti dalla realtà quotidiana delle classi. Come osserva un corsista, riferendosi a una lezione di didattica disciplinare: «tutto bellissimo, ma io un argomento di quelli a scuola non lo potrò mai portare».

Anche quando i contenuti trattano di metodologie didattiche specifiche, la loro concreta applicabilità in classe non viene riconosciuta. Un corsista afferma per esempio:

mancava la concretezza, ci sono queste metodologie, però, ad esempio, non lo so, dire, da usare se il contesto classe è quello, o magari vi potrebbe più essere utile questo, o voi come lo applichereste? No, era una sorta di elenco, ecco, e basta.

La distanza tra teoria e pratica contribuisce a rendere i percorsi autoreferenziali. L'obiettivo principale sembra non essere più l'acquisizione di competenze professionali, bensì il superamento delle prove, percepite come fini a sé stesse:

effettivamente quello che poi richiedono per l'esame finale, che poi è un po' quello che richiedono anche per i concorsi, se vogliamo ampliare un attimo la prospettiva, non è assolutamente quello che dicono di volerci insegnare.

Tutor coordinatore non riconosciuto

La Tabella 6 mostra la struttura del tema ‘tutor coordinatore non riconosciuto’.

Tabella 6: struttura del tema

Tema (codici di quarto livello)	Famiglie (codici di terzo livello)	Etichette (codici di secondo livello)	Segmenti (codici di primo livello)
Tutor coordinatore non riconosciuto	Interazione difficile tra docenti e tutor	Gruppi di tirocinio indiretto troppo numerosi	9
		Impostazione frontale e non interattiva	4
		Modalità di svolgimento con tutor online ostacolo all’interazione	8
		La didattica online limita le interazioni con i tutori	5
	Potenziale sprecato del tirocinio indiretto	Disorganizzazione del tirocinio indiretto	8
		Tirocinio indiretto senza struttura	5
		Tirocinio indiretto senza finalità chiara	13
		Assenza di esperti per il tirocinio indiretto	6
		Spazi inadeguati per il tirocinio indiretto	3
		Mancanza di feedback e di valutazione formativa in itinere	3
	Richieste incoerenti	Informazioni contraddittorie rispetto ai prodotti richiesti	4
		Indicazioni contraddittorie rispetto alla valutazione	5
		Contraddizione tra le modalità d’esame e quanto insegnato nei corsi	4
		Contraddizione tra i modelli didattici presentati e l’erogazione frontale dei contenuti	4

In coerenza con quanto emerso nel tema precedente, il ruolo del tutor coordinatore del tirocinio indiretto non è percepito come ponte tra formazione universitaria e pratica quotidiana in classe. La sua figura è spesso confusa con quella del tutor scolastico, e gli atenei sembrano incontrare difficoltà nel reperire figure con i requisiti richiesti. Alcuni tutor vengono

considerati impreparati: «abbiamo fatto tutte queste giornate in cui semplicemente lei ci raccontava dei suoi aneddoti. Abbiamo pensato che dovessero occupare il tema per tutte quelle ore».

Il tirocinio indiretto appare inoltre limitato da difficoltà organizzative, come la mancanza di spazi adeguati e un numero eccessivo di corsisti, che impedisce un'interazione efficace. Questo aspetto viene particolarmente criticato, soprattutto alla luce dell'incoerenza tra contenuti e modalità di erogazione: i docenti invitano alla sperimentazione di strategie didattiche innovative, ma lo fanno prevalentemente attraverso lezioni frontali. Di conseguenza, il tirocinio è percepito come un'occasione sprecata, priva di significato formativo e di stimolo alla riflessione sulla propria pratica.

Didattica come pratica come scienza

La Tabella 7 illustra la struttura dell'ultimo tema, 'didattica come pratica senza scienza'.

Tabella 7: struttura tema

Tema (codici di quarto livello)	Famiglie (codici di terzo livello)	Etichette (codici di secondo livello)	Segmenti (codici di primo livello)
Didattica come pratica senza scienza	I formatori dovrebbero avere esperienza di scuola	Formazione teorica e lontana dalle pratiche scolastiche	18
		Contenuti già noti da chi insegna	7
		I formatori non conoscono la scuola	15
		I formatori-insegnanti sono bravi	5
	Assenza della trattazione didattica disciplinare informata da evidenza	Lezioni sui contenuti spacciate per lezioni di didattica	8
		Timore per la trasposizione didattica disciplinare che non ha trovato risposte	3

		Livello dei contenuti disciplinari troppo alto per la trasposizione didattica	4
		Mancanza di docenti competenti sulla didattica disciplinare	9
	La formazione deve essere laboratoriale	Bisogno di più esercitazioni con attenzione al feedback	4
		La formazione sulle metodologie didattiche deve essere più pratica	4
		Numeri troppo grandi che ostacolano l'interazione e il lavoro di gruppo	8
		Modalità online disfunzionale	7
		Benefici di confronto e collaborazione	9
		Contraddizione tra gli approcci didattici di didattica attiva presentati e l'impostazione frontale della formazione	3
	Occorre partire dall'esperienza dei tirocinanti perché la formazione sia efficace	Efficacia della formazione quando si focalizza su esempi concreti di vita scolastica	5
		Analizzare e discutere casi è utile	5
		Mostrare come applicare le metodologie in classe a partire da esempi concreti è utile	4
		Tirocinio indiretto utile quando parte dall'analisi di esperienze e di materiale scolastico	3
		Riflessività nell'azione aspetto positivo nel lavoro di costruzione del portfolio	4
		Effetto professionalizzante del tirocinio diretto	5
		Conta più l'esperienza pregressa che le nozioni imparate per l'esame finale	7

Questo tema interpreta la concezione di didattica e professionalità docente dei corsisti, spesso intesa come artigianato o attività pratica non informata dalla ricerca. La riflessione sistematica sulla propria pratica è sottovalutata rispetto alla semplice esperienza. I corsisti lamentano la scarsa preparazione dei docenti, percepiti come veicoli di contenuti astratti, senza proporre un modello di professionalità basato sulle evidenze scientifiche. Un intervistato osserva: «molti di quelli che fanno le lezioni, cioè che portano avanti le lezioni, in aula, a scuola, non ci hanno mai messo piede». La distanza tra mondo accademico e realtà scolastica si evidenzia soprattutto nella didattica disciplinare. I docenti sono descritti come non competenti in termini metodologici, e le lezioni risultano centrate sui contenuti disciplinari piuttosto che sulle modalità di insegnamento. Un intervistato riferisce:

i corsi di didattica di letteratura italiana erano praticamente dei corsi monografici su questo autore o quell'autore e i corsi di docimologia erano una lettura di slide in cui in realtà si parlava molto poco di come completamente essere in pratica o comunque come valutare effettivamente.

A questa mancanza percepita di competenza si contrappone una conoscenza basata esclusivamente sull'esperienza pratica. Non sembra presente una consapevolezza dei rischi legati a una pratica non informata dalla ricerca scientifica. L'insegnamento è percepito come un mestiere fondato sulla conoscenza dei contenuti e delle strategie da applicare acriticamente, piuttosto che come una professione in cui la pratica è continuamente aggiornata e raffinata dalle evidenze scientifiche, perciò al tirocinio e al tirocinio indiretto non viene riconosciuta la funzione di stimolo alla riflessione condivisa guidata da un esperto, come emerge per esempio da queste parole:

c'è gente che magari non riesce per 'x' motivi a essere di ruolo, ma magari ha insegnato da 20 anni e magari è anche brava a insegnare, non è che non passa i concorsi perché non sa insegnare, ma per qualunque motivo, quindi un tirocinio anche indiretto che cosa deve insegnare a qualcuno che magari è stato in cattedra di più rispetto a chi sta insegnando in questi corsi?

Conclusioni

I risultati di questa ricerca devono essere interpretati con cautela, alla luce dei limiti propri degli studi qualitativi, come il ruolo inevitabile della soggettività dei partecipanti e dei ricercatori, e le dimensioni ridotte del campione che non ha nessuna pretesa di rappresentatività, sebbene quest'ultimo risulti relativamente consistente e variegato per questo tipo di indagini. Nonostante tali limiti, i dati consentono di offrire una prima risposta alle domande di ricerca e di formulare alcune ipotesi interpretative utili ad aprire prospettive di approfondimento futuro.

Dall'analisi emerge una percezione fortemente critica dei nuovi percorsi abilitanti, accompagnata dal rafforzamento di una concezione della didattica come pratica prevalentemente artigianale e dell'insegnamento come mestiere fondato sull'esperienza più che su un sapere professionale informato dalla ricerca scientifica. I percorsi sono spesso vissuti come dispositivi più orientati al superamento delle prove finali per ottenere una certificazione che alla costruzione di una professionalità riflessiva. Pur essendo consapevoli che la percezione negativa dei corsi possa essere interpretata come una forma di resistenza al cambiamento da parte di docenti che hanno già alle spalle diversi anni di esperienza professionale, più che come il riflesso di un limite intrinseco dei percorsi stessi, è opportuno ribadire che le percezioni dei partecipanti costituiscono a pieno titolo una dimensione rilevante della valutazione di un percorso formativo⁴⁰. Se, infatti, un elemento qualificante della professionalità docente è la capacità di riflettere sugli impliciti della pratica per renderli espliciti e rielaborarli criticamente⁴¹, trasformando le abitudini del mestiere in pratica professionale consapevole, allora le loro percezioni sui percorsi abilitanti costituiscono un primo e limitato, ma legittimo, elemento di giudizio sulla loro efficacia.

Diversi fattori contribuiscono probabilmente a questa percezione negativa: i tempi emergenziali di attivazione dei percorsi, la complessità organizzativa, la storica difficoltà di conciliare le esigenze dei docenti

⁴⁰ J. Yang, H. Wei, *Development of a scale of teachers' perceived training quality*, cit.

⁴¹ C. Rothstein-Fisch, E. Trumbull, S. G. Garcia, *Making the implicit explicit: Supporting teachers to bridge cultures*, «Early Childhood Research Quarterly», XXIV, 4 (2009), pp. 474-486.

precari con quelle di una formazione selettiva e di qualità. Sarebbe perciò auspicabile analizzare e confrontare le scelte didattiche e organizzative dei diversi atenei per identificare i fattori di criticità. I dubbi sollevati dai corsisti sulle competenze del personale impiegato giustificano un'indagine accurata anche sui criteri di selezione di docenti e tutor e sul lavoro collegiale di progettazione e valutazione dei percorsi da parte degli atenei. A nostro avviso, l'elemento più critico sembra risiedere nel carattere ancora una volta transitorio del modello di formazione proposto, che ostacola la costruzione di strutture stabili, competenze consolidate e ruoli professionali chiaramente definiti. In assenza di centri di formazione degli insegnanti ben definiti e continuativi nel tempo, con il coinvolgimento strutturale del personale scolastico e di un corpo docente universitario specificamente dedicato, risulta difficile immaginare quella circolarità tra teoria e pratica che costituisce il presupposto di una professionalità docente riflessiva. La figura del tutor coordinatore, ad esempio, risente fortemente dell'ambiguità normativa, della temporaneità della funzione e della subordinazione alle esigenze organizzative degli atenei.

Prima, tuttavia, che tale figura venga eventualmente stabilizzata, sarebbe necessario avviare una riflessione sistematica sui criteri di selezione e sulle modalità attraverso cui valorizzare i saperi professionali impliciti dei docenti, mettendoli in dialogo con la ricerca didattica. Nell'assetto attuale, infatti, il ruolo del tutor coordinatore tende a rimanere prevalentemente esecutivo, mentre sarebbe auspicabile promuovere un suo coinvolgimento più sostanziale nei processi di progettazione dei percorsi formativi. In questa prospettiva, si potrebbe valutare il riconoscimento della figura di tutor coordinatore tra le possibili traiettorie di sviluppo professionale e di carriera dei docenti, prevedendo al contempo percorsi formativi specifici, eventualmente ispirati al modello del *Doctor of Education* adottato nei paesi anglosassoni, orientati a qualificarli come esperti di didattica in grado di interagire attivamente con la ricerca educativa.

In assenza di una riforma in tal senso, il rischio è quello di un sistema frammentato, a compartimenti stagni, in cui non si realizza uno scambio formativo autentico tra università e scuola: da un lato, una pedagogia astratta e decontestualizzata; dall'altro, una didattica disciplinare priva di una reale trasposizione metodologica; infine, pratiche di insegnamento

ridotte a routine acritiche. In questo quadro, diventa difficile per i futuri docenti assumere quella postura riflessiva necessaria per problematizzare la propria esperienza e orientare l'azione educativa alla luce delle evidenze della ricerca.

MICHELE FLAMMIA
Independent Scholar

ALESSANDRO PEREGO
ISIS Facchinetti, Castellanza (VA)

FILOMENA MARTORI
ISIS Facchinetti, Castellanza (VA)

La formazione dei docenti tra progetto ed esperienza

Teacher Training Between Planning and Experience

RICCARDO SEBASTIANI, SARA PELLEGRINI, CHIARA GENTILLOZZI, FILIPPO GOMEZ PALOMA

Le recenti riforme della formazione degli insegnanti valorizzano l'integrazione tra progettazione didattica, esperienza professionale e competenze valutative come dimensioni chiave dello sviluppo docente. Il contributo analizza come docenti in formazione e in servizio interpretano il rapporto tra progettazione, valutazione e crescita professionale all'interno di percorsi formativi qualificanti. Attraverso un disegno esplorativo a metodi misti, lo studio integra dati quantitativi da questionario e analisi tematica di materiali qualitativi, indagando concezioni valutative, livelli di assessment literacy e percezione dell'efficacia formativa. I risultati evidenziano tensioni tra richieste normative e vissuto professionale, nonché criticità nella coerenza delle pratiche valutative e nell'integrazione teoria-pratica. Al contempo, emerge il potenziale trasformativo di approcci fondati sull'esperienza, sulla riflessività e sulle comunità di pratica.

PAROLE CHIAVE: FORMAZIONE; VALUTAZIONE; PROFESSIONALITÀ; RIFLESSIONE; ESPERIENZA.

Recent reforms in teacher education emphasize the integration of instructional design, professional experience, and assessment competence as key dimensions of teacher development. This contribution examines how pre-service and in-service teachers interpret the relationship between educational design, assessment, and professional growth within qualifying training pathways. Using an exploratory mixed-methods design, the study combines quantitative survey data with qualitative thematic analysis to investigate assessment conceptions, levels of assessment literacy, and perceived training effectiveness. The findings reveal persistent tensions between normative requirements and lived professional experience, alongside critical issues related to the coherence of assessment practices and the integration of theory and practice. At the same time, the results highlight the transformative potential of experience-based, reflective approaches grounded in communities of practice.

KEYWORDS: EDUCATION; ASSESSMENT; PROFESSIONALISM; REFLECTION; EXPERIENCE.

Introduzione

I percorsi abilitanti rappresentano un'esigenza emergente del sistema educativo italiano in quanto questi riflettono il modello di scuola e di professionalità docente che lo stesso sistema intende diffondere, traducendosi nei contenuti che propone attraverso le condizioni che vengono messe in atto proprio per far sì che ogni futuro docente possa apprendere a trasformare le conoscenze disciplinari in pratiche di insegnamento, valutazione e inclusione (Capobianco, 2022). Soprattutto per la scuola secondaria, questo processo di sviluppo professionale è particolarmente esigente; tale processo richiede mediazione didattica, lettura del contesto, gestione del gruppo classe, competenza valutativa e capacità di riflettere sull'azione in modo non episodico, ma strutturato (Ciani & Rosa, 2022). In questo senso, la formazione iniziale non coincide con un passaggio amministrativo verso l'abilitazione, poiché, proprio per la sua intensità formativa, diviene quel dispositivo che può rafforzare, oppure indebolire, la costruzione dell'identità professionale e l'accesso a repertori di azione efficaci (Amatori et al., 2025).

Nel contesto italiano l'avvio dei nuovi percorsi abilitanti, ovvero i 30, 36 e 60 CFU, si colloca in una fase di implementazione particolarmente compressa, nella quale la qualità progettuale dei curricula e la sostenibilità organizzativa diventano variabili decisive, in coerenza con il quadro delineato dalla Legge 79/2022. Tale dispositivo normativo ha definito gli obiettivi, la struttura e la regolamentazione dei percorsi, ma la loro efficacia percepita dipende dalle modalità attraverso le quali il processo formativo viene tradotto all'interno dei curricula e delle attività didattiche.

Nel presente studio, il termine efficacia è riferito all'efficacia percepita dai corsisti, mentre il termine qualità rinvia alle dimensioni organizzative e curriculari del percorso così come rilevate attraverso il questionario.

Se guardiamo alla formazione iniziale in questa fase di avvio, emerge una tensione ricorrente: da una parte c'è l'aspirazione a costruire davvero professionalità, a far crescere competenze spendibili in classe; dall'altra, però, i tempi stretti e l'incastro organizzativo rischiano di "spezzare" il percorso, facendolo vivere ai corsisti come una somma di scadenze, prove e passaggi obbligati, più che come un cammino coerente capace di incidere sulle pratiche e sulle concezioni professionali (Capobianco, 2022). Nel contesto italiano, alcune ricerche empiriche aiutano a spostare lo sguardo su aspetti che, nella progettazione dei percorsi, tendono a rimanere sullo sfondo: le competenze trasversali, il modo in cui i corsisti vivono

emotivamente la formazione, le motivazioni con cui si avvicinano alla professione. Queste dimensioni diventano particolarmente evidenti allorquando l'esperienza diretta di insegnamento è scarsa o assente, perché è proprio in quei casi che emergono con più forza incertezze, aspettative e fragilità che incidono sul modo di attraversare il percorso e di immaginarsi come futuri docenti (Amatori et al., 2025). Diventa, quindi, sempre più evidente che la capacità valutativa del docente sia un punto cruciale della sua professionalità. Spesso capita che i futuri insegnanti abbiano maturato idee sulla valutazione senza mai prima averle messe in atto o, soprattutto, in discussione (DeLuca & Klinger, 2010; Estaji, 2024; Viganò, 2023). Proprio per questo la formazione iniziale non deve limitarsi a descrivere gli strumenti di valutazione ma deve fare in modo di sviluppare quelle competenze necessarie affinché i futuri docenti possano mettere in discussione le proprie idee, interrogandole e trasformandole (Corsi et al., 2021). Un lavoro mirato di rielaborazione delle concezioni pregresse è indispensabile per far maturare una *literacy* valutativa che non sia formale o prescrittiva, ma realmente allineata a una visione formativa e inclusiva dell'insegnamento (Ciani & Rosa, 2022). La letteratura internazionale più recente ci invita alla cautela perché se è vero che la *teacher assessment literacy* è un ambito di ricerca in forte espansione, è anche vero che rimane, pur sempre, un campo frammentato, all'interno del quale i principi valutativi faticano spesso a tradursi in pratiche coerenti (Hull & Vigh, 2025; Shafii & Berger, 2025). La distanza tra ciò che viene teorizzato e ciò che accade concretamente nelle aule continua quindi a rappresentare una questione formativa centrale nei contesti di *teacher education*, e non un problema ormai risolto (Pastore, 2023).

Un altro punto nodale, intimamente legato ai precedenti, riguarda la capacità di ricavare dall'esperienza qualcosa di più di un semplice "fare", quindi la trasposizione (Pentucci, 2018), ovvero il trasformare il tirocinio, l'osservazione e la pratica didattica in conoscenza professionale. L'esperienza non si costruisce sommando le ore (Landi, 2022), ma, per sedimentarsi, richiede che il lavoro didattico sia non solo pensabile, ma anche ripensabile e rielaborabile; quindi, è fondamentale che l'attenzione venga posta sulla raccolta intenzionale di evidenze, momenti di restituzione all'interno dei quali si sviluppino spazi di discussione guidata e occasioni di riprogettazione che consentano di tornare sull'azione con maggiore consapevolezza. Alcune esperienze di ricerca-formazione aiutano a chiarire questo passaggio. Ad esempio, l'apprendimento professionale tende a consolidarsi quando strumenti e dati, come quelli relativi alle variabili contestuali e socio-emotive, non restano rinchiusi in un

database, ma vengono restituiti, discussi e utilizzati per ripensare concretamente la progettazione didattica (Dodman et al., 2025). In questi casi, la riflessione sull'esperienza si traduce in scelte più consapevoli e in una maggiore attenzione alla dimensione inclusiva dell'insegnamento (Castellana & Biasi, 2023). Il mentoring e la supervisione nel *practicum*, quindi, non possono essere considerati elementi secondari o di contorno. Le ricerche più recenti mostrano che la qualità dell'accompagnamento dipende in modo significativo dalle competenze cognitive, relazionali ed emotive del mentore e che queste competenze incidono direttamente sulla possibilità di trasformare l'esperienza vissuta in un apprendimento professionale autentico, capace di orientare le scelte didattiche future (Wang et al., 2024). La letteratura più recente sulla *practice-based teacher education* indica che le pedagogie fondate sulla pratica riescono a sostenere lo sviluppo di competenze didattiche complesse solo quando sono inserite in modo organico e coerente all'interno del curriculum. Quando, al contrario, queste esperienze vengono proposte come attività isolate o episodiche, il loro potenziale formativo si riduce sensibilmente, perdendo la capacità di incidere in profondità sulla professionalità docente (Meneses et al., 2023).

Nonostante questi contributi, resta ancora limitata la disponibilità di evidenze empiriche sistematiche su come i corsisti percepiscano, in questa fase di prima implementazione, la qualità organizzativa dei percorsi abilitanti e il suo legame con l'efficacia percepita, con l'esperienza di tirocinio e con lo sviluppo di competenze professionali (Capobianco, 2022). Il presente studio risponde a tale esigenza attraverso una survey condotta presso Link Campus University, rivolta ai corsisti dei percorsi 30, 36 e 60 CFU. Il questionario, autoprogettato, è stato pensato come un percorso per accompagnare il corsista nell'attraversamento riflessivo dell'esperienza formativa. Una prima sezione invita a fermarsi sulla struttura del modello e sulla sua organizzazione quotidiana: quanto gli obiettivi risultano chiari, se il percorso appare progressivo, se le diverse componenti dialogano davvero tra loro, se i tempi sono sostenibili e se la gestione complessiva è percepita come leggibile e coerente. La seconda sezione sposta l'attenzione sul tirocinio, interrogandone la reale funzione formativa e chiedendo se e in che misura esso riesca a fare da ponte tra ciò che si studia e ciò che si fa in classe. La terza sezione entra nel terreno, spesso più sensibile, della valutazione, esplorando come vengono vissute la coerenza, l'equità e l'utilità delle prove e dei feedback, e se questi ultimi riescano davvero a orientare l'apprendimento. La quarta sezione, infine, riguarda la riflessione sull'intero percorso

mirata a far emergere quali competenze i corsisti sentono di aver sviluppato: dalla progettazione alla gestione della classe, dalla riflessività all'inclusione, fino alla dimensione digitale. La quarta parte lascia spazio anche a domande aperte, pensate per raccogliere punti di forza, criticità e proposte di miglioramento concrete e realistiche, dando voce all'esperienza così come è stata vissuta (Castellana & Biasi, 2023).

Le domande di ricerca che orientano il presente studio prendono forma dall'esigenza di analizzare in modo sistematico l'esperienza formativa così come viene vissuta dai corsisti, mettendo in relazione i diversi livelli organizzativi, curricolari e professionali, che ne strutturano il significato e il funzionamento percepito. In questa prospettiva, un primo ambito di indagine riguarda la percezione della qualità organizzativa e curricolare del percorso, con particolare riferimento alla chiarezza della struttura, alla coerenza interna e alla progressività delle attività proposte, nonché alla capacità delle diverse componenti di tenere insieme senso pedagogico e praticabilità operativa.

A partire da tale livello, emerge una seconda questione, di natura più relazionale, che interroga il rapporto tra organizzazione ed efficacia percepita. Lo studio si propone di esplorare in che misura una solida tenuta organizzativa si accompagni a un giudizio positivo di efficacia percepita complessiva del percorso formativo e del modello adottato, e se tale relazione presenti variazioni significative in funzione del formato di frequenza (30, 36 o 60 CFU).

Un ulteriore nucleo di indagine riguarda gli esiti professionali auto-riferiti, intesi come il grado in cui i corsisti ritengono di aver effettivamente sviluppato competenze chiave per il lavoro in classe. In particolare, l'attenzione si concentra sul modo in cui tali percezioni si intrecciano con l'esperienza concreta del tirocinio e con la qualità dei feedback ricevuti nel corso del percorso, riconosciuti in letteratura come elementi centrali nei processi di apprendimento professionale.

Accanto alle misurazioni strutturate, lo studio intende valorizzare anche le risposte aperte, con l'obiettivo di intercettare dimensioni dell'esperienza formativa difficilmente riducibili a indicatori quantitativi. Attraverso tali contributi, si mira a far emergere punti di forza, zone di attrito e margini di miglioramento, nonché a comprendere come questi aspetti dialoghino o, talvolta, entrino in tensione con i risultati quantitativi rilevati (Ciani & Rosa, 2022).

Nel loro insieme, queste domande non perseguono l'obiettivo di formulare giudizi conclusivi, ma di produrre evidenze interpretative utili a comprendere quali

condizioni favoriscano effettivamente i processi di professionalizzazione nei percorsi abilitanti, e quali, invece, sembrano ostacolarli in una fase ancora iniziale di implementazione. L'intento è offrire indicazioni orientative per il miglioramento progettuale e organizzativo dei percorsi, assumendo come punto di partenza lo sguardo riflessivo di chi la formazione la sta attraversando in prima persona (DeLuca et al., 2019; Pastore, 2023).

Metodologia

L'architettura metodologica utilizzata per questa ricerca nasce dall'esigenza di esplorare un tema ancora in fase di assestamento, evitando di irrigidirlo prematuramente entro categorie valutative troppo forti. La ricerca è stata, quindi, impostata come uno studio empirico di tipo esplorativo, basato su una rilevazione survey, con l'obiettivo di raccogliere dati strutturati sulle percezioni dei corsisti e, allo stesso tempo, lasciare spazio a elementi interpretativi capaci di restituire la complessità dell'esperienza formativa così come viene vissuta. Partendo da questa lettura, l'indagine non è orientata alla generalizzazione dei risultati, ma alla comprensione approfondita di dinamiche situate al fine di riuscire a creare un quadro analitico attendibile e utilizzabile per comprendere configurazioni, relazioni e tensioni emergenti in un contesto specifico (Fowler, 2014).

La ricerca ha coinvolto i corsisti iscritti ai percorsi abilitanti da 30, 36 e 60 CFU della Link Campus University, appartenenti a differenti classi di concorso e con una preparazione professionale molto eterogenea. La partecipazione è avvenuta attraverso la compilazione volontaria di un questionario online, somministrato dopo la fine dei percorsi, quando i corsisti avevano già attraversato l'intero impianto formativo e maturato un'esperienza sufficientemente completa per esprimere valutazioni informate e riflessive. La raccolta dei dati è stata autosomministrata per ragioni che riguardano la fattibilità organizzativa e logistica, oltre a garantire le condizioni di anonimato per poter, così, favorire risposte riflessive e non condizionate dal contesto valutativo o istituzionale (Dillman, Smyth, & Christian, 2014). Il campione preso in esame, composto da 256 corsisti, è di tipo non probabilistico a convenienza. Non sono stati applicati criteri di esclusione ulteriori rispetto all'iscrizione ai percorsi considerati, al fine di intercettare una pluralità di profili e vissuti formativi. Tale scelta, però, risulta in linea con la natura esplorativa dello studio e con l'interesse a verificare

le percezioni di partecipanti immediatamente a ridosso della conclusione del percorso (Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

La costruzione del questionario è avvenuta attraverso un processo iterativo di costruzione e revisione, che ha tenuto conto sia di contributi metodologici consolidati nella ricerca educativa, sia delle specificità dei percorsi oggetto di indagine. Quello che si è cercato di fare è stato evitare la costruzione di un insieme di scale indipendenti, ma realizzare un impianto progressivo, all'interno del quale le diverse sezioni accompagnano il rispondente lungo un percorso di rievocazione e valutazione dell'esperienza formativa. Questa opzione deriva dal considerare che le percezioni non assumano mai la forma di elementi distinti e autonomi ma emergano nel tempo, nel continuo intrecciarsi delle scelte organizzative, attraverso le pratiche formative così come vengono vissute ogni giorno e i vissuti personali che ne orientano il senso (Tourangeau, Rips, & Rasinski, 2000).

Considerando il questionario nel suo complesso, sono stati combinati item a risposta chiusa su scala Likert con domande aperte a risposta testuale breve. Per rilevare tendenze e distribuzioni nelle valutazioni dei corsisti sono state utilizzate le scale, mentre per intercettare elementi di significato non completamente riducibili a opzioni predefinite sono state utilizzate le domande aperte. Questo connubio tra dati quantitativi e qualitativi si colloca entro un orientamento metodologico pragmatico, teso a valorizzare la complementarità delle informazioni raccolte, piuttosto che a forzare una gerarchia tra approcci (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Attraverso statistiche descrittive e analisi di associazione sono state analizzate le risposte quantitative, per cercare di esplorare eventuali relazioni tra le principali dimensioni indagate senza attribuire a tali relazioni un valore causale. Le scale sono state definite con molta attenzione soprattutto per quanto riguarda la coerenza interna, la distribuzione delle risposte e la presenza di pattern ricorrenti, più che sulla ricerca di differenze statisticamente significative in senso stretto, in linea con l'impostazione esplorativa dello studio (Field, 2018). Considerata la natura esplorativa dell'indagine, la coerenza interna delle scale, più che come criterio selettivo rigido è stata vista come un indicatore descrittivo di affidabilità utile a verificare la tenuta complessiva degli insiemi di item. Proprio per questo, gli indici di consistenza interna (α di Cronbach) sono stati calcolati sapendo che non avrebbero potuto esaurire la complessità dei dati raccolti. Per questo motivo sono stati letti come indicatori di contesto, utili a sostenere l'analisi ma non a determinarla, evitando consapevolmente

qualsiasi uso prescrittivo o generalizzante non in linea con la natura esplorativa dello studio.

I risultati delle domande aperte sono stati, invece, sottoposti a un'analisi di tipo induttivo mirata a individuare ripetizioni semantiche, linee di senso e ambiti di tensione, lasciando emergere le categorie interpretative dal materiale stesso piuttosto che applicare schemi predefiniti (Braun & Clarke, 2021).

Nel loro insieme, le scelte metodologiche adottate riflettono una concezione della ricerca educativa come pratica di lettura situata, capace di tenere insieme rigore analitico e attenzione al contesto. In una fase in cui i percorsi abilitanti sono ancora oggetto di aggiustamenti e ricalibrizioni, l'obiettivo non è quello di misurare l'efficacia in termini normativi, ma di produrre conoscenze utili a comprendere come il dispositivo formativo venga interpretato e attraversato dai suoi principali destinatari. In questo senso, la metodologia si configura come uno strumento di esplorazione critica, più che come un apparato di verifica, coerente con un'idea di ricerca che accompagna i processi formativi mentre si stanno costruendo (Biesta, 2020).

Risultati

Durante la fase di assestamento dell'indagine (ovvero nel momento in cui l'esperienza dei corsisti è ancora fresca), l'obiettivo non è stato quello di definire esiti rigidamente univoci, ma cercare di capire la forma del quadro complessivo. In altre parole, è stato necessario capire dove il dispositivo appare compatto e dove, invece, si scompone in esperienze divergenti. I risultati vengono, così, presentati con un taglio descrittivo e relazionale, coerente con l'impostazione esplorativa dello studio. L'obiettivo è rendere osservabili pattern e differenze di esperienza, senza attribuire ai dati un valore causale.

Hanno compilato il questionario 256 corsisti e l'informazione sulla tipologia di percorso (30/36/60 CFU) risulta disponibile per 249 rispondenti: 30 CFU (n=118), 36 CFU (n=24) e 60 CFU (n=107). La distribuzione è visualizzata in figura 1.

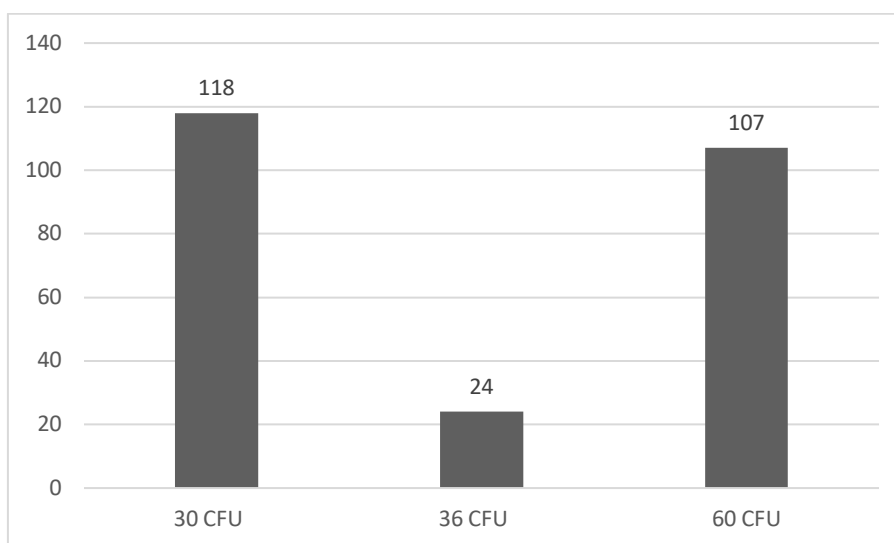


Figura 1. *Distribuzione iscritti ai percorsi*

Dei 256 corsisti, 174 sono donne, 69 uomini e 13 preferiscono non rispondere mentre la distribuzione è concentrata su una popolazione adulta in piena età lavorativa, con un picco nella fascia 35–44 anni. La quota 45–54 è consistente e la presenza degli >54 non è residuale (8,5%), suggerendo che una parte del campione ha una traiettoria professionale più lunga o una fase di transizione/consolidamento. La componente <25 è minima: l'indagine intercetta poco i profili "molto giovani".

Un elemento che conviene esplicitare fin da subito, anche perché incide su come leggere le differenze tra gruppi, è la numerosità contenuta del gruppo 36 CFU: i confronti per tipologia, quando vengono proposti, restano quindi interpretati con cautela, più come segnali di andamento che come prove "definitive".

Per mantenere coerenza con l'architettura del questionario, i risultati vengono presentati seguendo i quattro nuclei che, in modo quasi naturale, scandiscono l'esperienza formativa: (1) qualità organizzativo-curricolare percepita; (2) funzione formativa del tirocinio; (3) valutazione e feedback; (4) esiti percepiti sulle competenze professionali. La Figura 2 restituisce una sintesi molto leggibile: le medie e gli intervalli di confidenza al 95% mostrano un profilo complessivo orientato verso la fascia intermedia-alta della scala, ma con una dispersione che non è marginale, poiché in un contesto di implementazione, è già un risultato.

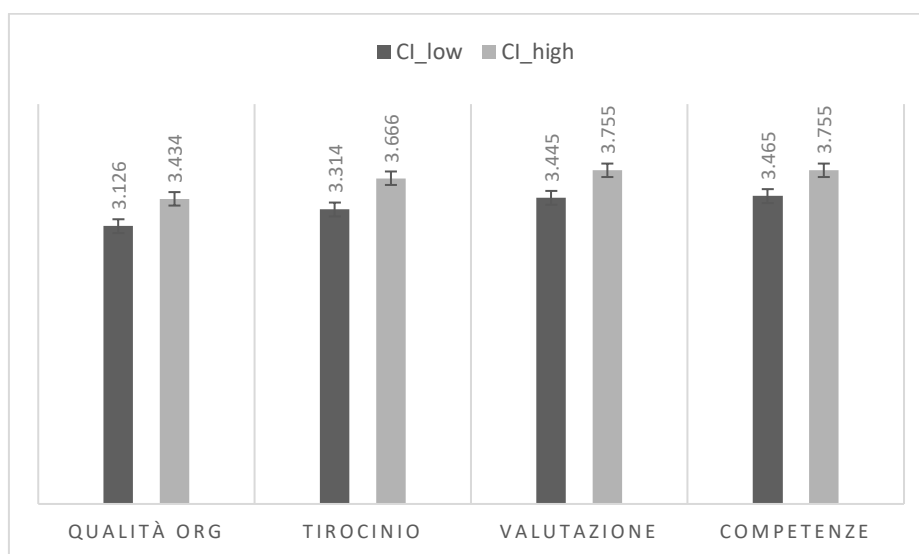


Figura 2. Valutazioni medie delle principali dimensioni dell'esperienza formativa con intervalli di confidenza al 95%

In termini descrittivi:

- Qualità organizzativo-curricolare percepita: $M=3.28$, $SD=1.23$ ($n=248$)
- Tirocinio (ponte teoria-pratica): $M=3.49$, $SD=1.36$ ($n=232$)
- Valutazione e feedback: $M=3.60$, $SD=1.24$ ($n=247$)
- Esiti percepiti (competenze): $M=3.61$, $SD=1.15$ ($n=245$)

Letti insieme, questi valori suggeriscono un dato abbastanza chiaro: i corsisti tendono a riconoscere come più "tenuti" (o comunque più leggibili) i dispositivi legati all'acquisizione di competenze e alla dimensione valutativa/di feedback; mentre la qualità organizzativo-curricolare percepita, che include elementi come sostenibilità temporale, integrazione tra componenti, chiarezza della gestione e comprensibilità delle linee guida, mostra maggiore variabilità. È esattamente il tipo di quadro che, in letteratura, viene spesso associato alle fasi iniziali di implementazione (Albers & Pattuwage, 2017): la struttura formale esiste (Lyon et al., 2018), ma la sua traduzione in esperienza coerente dipende da condizioni di contesto e di organizzazione che non sono uniformi (Welsh et al., 2025).

Sul piano psicometrico, gli indici di consistenza interna sono elevati:

- Qualità organizzativo-curricolare percepita: $\alpha=0.982$ (n completi=233)
- Valutazione e feedback: $\alpha=0.942$ (n completi=249)
- Competenze professionali (esiti percepiti): $\alpha=0.971$ (n completi=244)

Valori così elevati sono stati interpretati con cautela, poiché possono riflettere una forte prossimità semantica tra gli item più che una netta distinzione tra costrutti. In questa fase, gli indici di consistenza interna sono stati utilizzati come supporto descrittivo all'analisi, rimandando a successive revisioni dello strumento l'eventuale riduzione o riorganizzazione degli item. Questi valori dicono, in modo semplice, che gli item "stanno insieme" e che gli indici sintetici hanno una tenuta interna robusta. Allo stesso tempo, e qui vale la pena essere trasparenti, valori così alti possono indicare anche una prossimità semantica tra alcune formulazioni. Per l'impianto esplorativo dello studio, non è un problema in sé: significa che lo strumento intercetta un costrutto percepito in modo relativamente unitario dai corsisti, ma invita a mantenere una postura interpretativa prudente, senza trasformare l'alpha in una prova di "verità" dello strumento.

Proprio per questo, valori così elevati possono rimandare anche a una formulazione intenzionalmente coesa degli item in coerenza con la scelta di intercettare le percezioni globali dell'esperienza formativa, più che le dimensioni latenti molto ben distinte.

Per quanto riguarda i due giudizi globali di efficacia percepita del percorso, l'analisi mostra un andamento meno lineare rispetto alle scale sintetiche, e questo è interessante: quando si chiede una valutazione complessiva (quella che in fondo riassume l'esperienza), tendono a emergere polarizzazioni e posizioni intermedie più marcate.

L'efficacia complessiva percepita del percorso frequentato presenta questi risultati: $M=3.21$, $SD=1.44$ ($n=244$)

La distribuzione del giudizio globale sull'efficacia complessiva del percorso è visualizzata in figura 3.

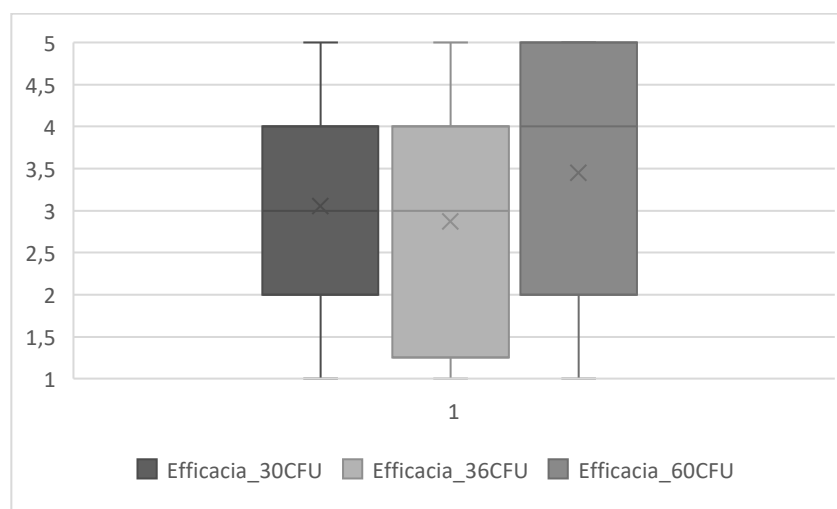


Figura 3. Distribuzione dell'efficacia complessiva percepita per tipologia di percorso (30, 36 e 60 CFU)

Non si tratta semplicemente di una media: ciò che colpisce è la coesistenza di valutazioni alte (4–5) con una quota non trascurabile di risposte intermedie e basse (2–3)

In una fase in cui il modello è ancora in assestamento, questo tipo di distribuzione non va letto come “anomalia”, ma come indice di eterogeneità esperienziale: il dispositivo non produce ovunque la stessa qualità percepita, e i corsisti sembrano registrare questa differenza.

Per evidenziare eventuali differenze tra i diversi percorsi (30/36/60 CFU), sono stati utilizzati test non parametrici (congruenti con la natura ordinale della scala Likert e con l'impostazione esplorativa). Dai dati emerge una differenza statisticamente significativa per la dimensione Tirocinio ($H=10.62$, $p=0.0049$; $\varepsilon^2=0.038$) e una differenza più contenuta per l'Efficacia complessiva percepita ($H=6.35$, $p=0.0417$; $\varepsilon^2=0.018$).

Per gli altri indici (qualità organizzativa, valutazione/feedback, competenze percepite) non emergono differenze robuste ($p>0.10$). In termini interpretativi, questo significa che, almeno in questo campione, la variabile “formato” non sembra incidere in maniera netta sulla percezione delle competenze o della valutazione, mentre iniziano a delinearsi alcune variazioni soprattutto sul versante dell'esperienza di tirocinio. Il tirocinio, infatti, è la componente maggiormente condizionata dal contesto, dalle scuole ospitanti, dalla qualità della supervisione e dalla possibilità di trasformare l'esperienza in conoscenza professionale. Studi recenti hanno messo in luce come a fare la differenza non siano le conoscenze del “mentore” ma il modo in

cui esso si configura come presenza di accompagnamento a chi apprende. In altre parole, le modalità relazionali appaiono incidere in modo significativo sul processo di apprendimento: il modo in cui il mentore guarda, ascolta e sostiene nei momenti di incertezza. È in presenza di questo supporto che l'esperienza può non restare un momento isolato e può tradursi in una crescita professionale più significativa.

Questa evidenza emerge anche da una lettura integrata dei dati, messi in relazione tra le diverse dimensioni che non vanno lette in chiave causale, ma come connessioni statistiche che sono particolarmente evidenti. Un buon impianto curriculare e organizzativo si associa a una più elevata efficacia percepita ($\rho=0.90$, $p<.001$). Questa relazione emerge dall'analisi di associazione e viene discussa alla luce della distribuzione delle valutazioni complessive: quando i corsisti percepiscono il percorso come chiaro, ben organizzato e sostenibile, anche la valutazione complessiva tende naturalmente a salire. Nel complesso, questi dati suggeriscono un elemento già ricorrente negli studi sulla formazione docente: non basta definire che cosa fare, ma assume rilievo il modo in cui il percorso viene costruito, la sua coerenza interna e la sua capacità di sostenere apprendimenti professionalmente significativi (Figura 4).

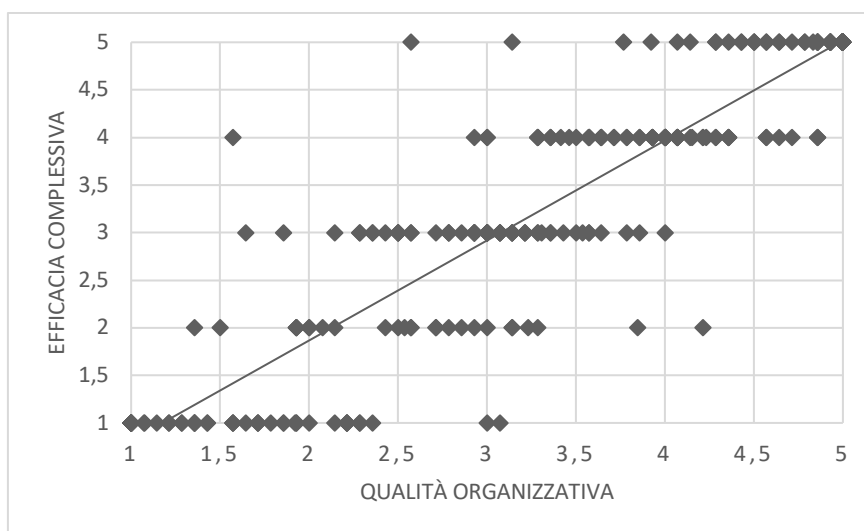


Figura 4. Distribuzione delle valutazioni globali sull'efficacia percepita e loro relazione con la qualità organizzativa.

Anche la sfera riguardante la valutazione e il feedback si allinea in modo forte al giudizio complessivo di efficacia percepita ($\rho=0.85$, $p<.001$). Questo è un risultato che si allinea a molti studi recenti sulla *teacher assessment literacy* (Pastore, 2023; Goh & Tan, 2023; Brown et al., 2024; Wiese & Nortvedt, 2023).

Il problema più evidente non è avere nozioni sui principi della valutazione quanto, piuttosto, riuscire a tradurli nella pratica quotidiana. È qui, in questo passaggio, che si evidenziano le fragilità ovvero quando mancano cornici chiare, restituzioni utili e un lavoro intenzionale sulle idee che gli insegnanti hanno della valutazione stessa.

Sul versante degli esiti percepiti, emergono associazioni forti tra: tirocinio ↔ Competenze percepite ($\rho=0.72$, $p<.001$); qualità organizzativa ↔ Competenze percepite ($\rho=0.83$, $p<.001$); valutazione/feedback ↔ Competenze percepite ($\rho=0.79$, $p<.001$) (Figura 5).

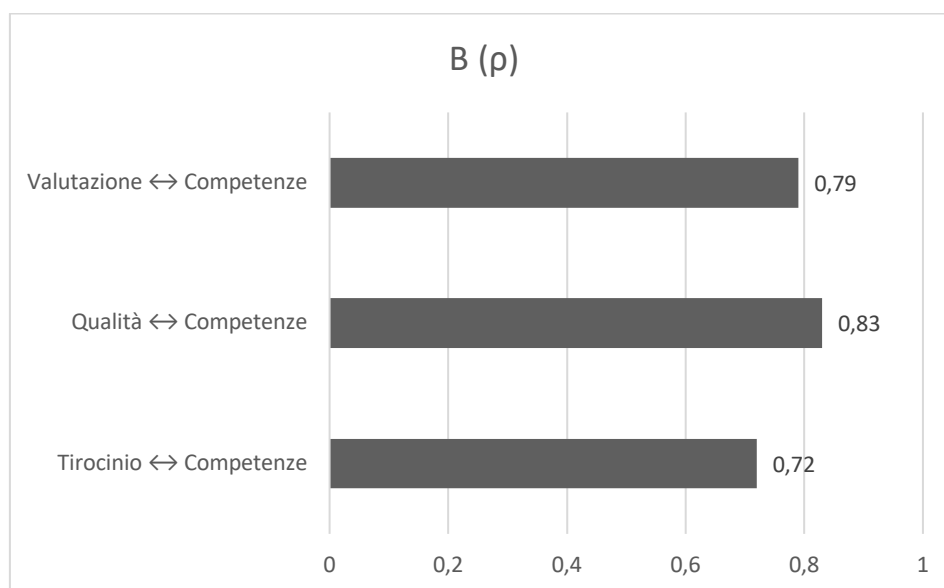


Figura 5. Associazioni tra dimensioni formative e competenze professionali percepite (ρ di Spearman)

Letti insieme, questi risultati suggeriscono che le competenze professionali percepite restano strettamente intrecciate alla qualità del dispositivo: tendono infatti a essere riconosciute come maggiormente sviluppate quando l'esperienza appare integrata, leggibile e accompagnata. È una dinamica che ritorna, con sfumature diverse, anche negli studi che raccontano esperienze di ricerca-formazione: quando i dati vengono restituiti e messi davvero in circolo, quando ci sono strumenti operativi

da usare e spazi reali per discutere, ripensare e riprogettare, l'apprendimento professionale smette di essere astratto, si fa più denso, più incarnato, e l'attenzione ai bisogni concreti della classe diventa qualcosa di praticabile, non solo dichiarato.

Le domande aperte non costituiscono un semplice ornamento descrittivo, ma apportano un livello ulteriore di approfondimento, facendo emergere ciò che i corsisti mettono a fuoco quando escono dalla logica del punteggio. Il processo di codifica è stato portato avanti su un livello descrittivo attraverso una lettura iterativa del materiale testuale, al fine di definire le ricorrenze semantiche e i nuclei di significato emergenti. Le categorie sono state progressivamente affinate per confronto interno, senza l'applicazione di schemi interpretativi predefiniti.

Tra i punti di forza segnalati (171 risposte), torna con più frequenza il richiamo alla qualità della docenza e delle lezioni tantoché sembra che la solidità dell'intero percorso venga valutata, in modo molto diretto e concreto, a partire dalla competenza di chi ha tenuto le attività e dalla sua capacità di fare da ponte tra contenuti, pratiche e bisogni reali dell'aula.

Quando si passa ai punti critici (173 risposte), i riferimenti ai tempi, all'organizzazione e alla sostenibilità complessiva del percorso, insieme a diverse osservazioni sull'esperienza di tirocinio, aumentano. Anche nelle proposte di miglioramento realistiche rivolte al livello ministeriale (156 risposte) il messaggio è piuttosto chiaro: le richieste si concentrano soprattutto sulla necessità di rafforzare e qualificare la parte pratica, tirocinio, laboratori, raccordo con le attività concrete, e di rendere le condizioni di esperienza più solide e meno diseguali tra i diversi contesti.

I risultati qualitativi dialogano in modo lineare con i risultati quantitativi perché, laddove la qualità organizzativa è più variabile, e dove il tirocinio mostra differenze tra gruppi, le risposte aperte tendono a nominare proprio sostenibilità e pratica come luoghi in cui l'esperienza può "tenere" o "scricchiolare". E questo, in fondo, è in continuità con quanto la ricerca recente sui percorsi abilitanti ha evidenziato, quando ha messo in luce come la professionalizzazione non possa essere ridotta ai soli saperi disciplinari, ma debba includere dimensioni trasversali, motivazionali ed emotive, specialmente quando l'esperienza diretta di insegnamento è limitata.

Discussione

I risultati di questo studio si collocano in modo coerente all'interno del dibattito nazionale e internazionale sulla formazione iniziale dei docenti, confermando come

la qualità dell'esperienza formativa non possa essere letta come somma di singoli dispositivi, ma come esito di un intreccio dinamico tra progettazione curricolare, condizioni organizzative, pratiche valutative e possibilità di riflessione sull'esperienza (Förster et al., 2025; Heikkilä & Hermansen, 2024). In linea con quanto osservato da Capobianco (2022), la formazione abilitante si manifesta sul piano dell'efficacia percepita non tanto per la chiarezza normativa che la struttura, quanto per il modo in cui tale cornice viene tradotta in percorsi leggibili, sostenibili e capaci di sostenere processi di professionalizzazione autentica (Corsi et al., 2021). I dati mostrano infatti che, laddove il modello formativo viene percepito come coerente e ben organizzato, anche l'efficacia complessiva percepita del percorso tende ad aumentare sensibilmente, suggerendo che la dimensione organizzativo-curricolare si configura come una componente rilevante nella costruzione percepita dell'apprendimento professionale. Questa evidenza dialoga in modo diretto con gli studi che hanno sottolineato come i processi di implementazione, soprattutto nelle fasi iniziali, producano inevitabilmente una variabilità esperienziale che non va interpretata come disfunzione, ma come segnale della sensibilità del dispositivo alle condizioni di contesto (Albers & Pattuwage, 2017; Welsh et al., 2025). La dispersione osservata nelle valutazioni, in particolare sulla qualità organizzativa, sembra dunque riflettere non una fragilità intrinseca del modello, ma la difficoltà di garantire, in modo uniforme, tempi sostenibili, integrazione tra le componenti e chiarezza gestionale in un sistema ancora in fase di assestamento, come già evidenziato in precedenti indagini sui percorsi PF24 e abilitanti (Capobianco, 2022).

Un secondo nodo interpretativo riguarda la valutazione e il feedback, dimensione che emerge come fortemente connessa sia all'efficacia percepita del percorso sia allo sviluppo delle competenze professionali. Letto alla luce della letteratura sulle concezioni valutative dei futuri insegnanti, questo risultato assume particolare rilievo, poiché conferma come l'ingresso nella formazione iniziale avvenga frequentemente in presenza di rappresentazioni della valutazione già consolidate ma raramente oggetto di riflessione critica (Ciani & Rosa, 2022). In questa chiave il compito della formazione consiste nel costruire momenti intenzionali di rielaborazione delle concezioni, per far sì che la valutazione possa essere, in maniera progressiva, riconosciuta come pratica regolativa e formativa, e non come atto meramente certificativo. Il forte legame osservato tra feedback e percezione di efficacia suggerisce che, quando le restituzioni risultano comprensibili, coerenti e orientate all'apprendimento, esse contribuiscono in modo sostanziale a rendere il

percorso formativo significativo e professionalizzante, in linea con quanto rilevato dalla letteratura sulla *teacher assessment literacy* (Pastore, 2023; Goh & Tan, 2023; Wiese & Nortvedt, 2023).

Particolarmente rilevante, inoltre, è il ruolo attribuito all'esperienza di tirocinio, che nei risultati emerge come la dimensione maggiormente sensibile alle differenze di formato e di contesto. Questo dato risulta coerente con quanto già messo in luce da studi di ricerca-formazione, che hanno mostrato come l'esperienza pratica tenda a divenire maggiormente formativa quando è accompagnata da dispositivi di supervisione, restituzione e riprogettazione capaci di trasformare il "fare" in conoscenza professionale (Castellana & Biasi, 2023). Non è la quantità di ore, ma la qualità dell'accompagnamento a fare la differenza: quando il tirocinio è sostenuto da mentori competenti sul piano relazionale e riflessivo, esso diventa uno spazio privilegiato per integrare saperi teorici, lettura del contesto e decisioni didattiche situate, come evidenziato anche dalle più recenti revisioni sul mentoring nella formazione docente (Wang et al., 2024).

I risultati suggeriscono che le competenze professionali tendano a prendere forma progressivamente entro la qualità complessiva dell'esperienza formativa, di cui il dispositivo rappresenta l'ossatura che tiene insieme e dà senso alle diverse componenti. Le relazioni emerse tra competenze, organizzazione, tirocinio e valutazione restituiscono l'immagine di una professionalizzazione che prende forma come processo unitario e complesso, capace di coinvolgere insieme pensiero, riflessione, vissuti emotivi e motivazioni. In questo senso, i dati dialogano con le ricerche che hanno messo in evidenza la centralità delle competenze trasversali e dei vissuti emotivi nei percorsi abilitanti, mostrando come ansia, incertezza e motivazione incidano profondamente sul modo in cui i corsisti attraversano la formazione e costruiscono la propria identità professionale (Amatori et al., 2025).

In ultima analisi, la lettura delle risposte aperte va a rafforzare e a rendere più leggibile quanto emerso dai dati quantitativi, mostrando una forte convergenza tra percezioni soggettive e pattern statistici.

Le ricorrenze tematiche riferite alla qualità della docenza, che assume un ruolo strutturante nella valutazione complessiva del percorso, e alla sostenibilità organizzativa e alla dimensione pratica, che si attestano come nodi critici ricorrenti, indicano che i corsisti tendono a interpretare l'esperienza formativa non in termini astratti o prescrittivi, ma a partire dalla sua effettiva spendibilità nella pratica professionale e dalla possibilità di rielaborarla in modo riflessivo nel proprio contesto

di lavoro. In questa prospettiva, la discussione dei risultati rafforza l'idea che lo sguardo dei partecipanti non possa essere considerato un dato ancillare o meramente descrittivo, ma costituisca una chiave interpretativa centrale per comprendere i processi di professionalizzazione attivati dai percorsi formativi.

L'analisi attenta di questi risultati suggerisce che il punto nevralgico dei percorsi abilitanti non è tanto negli obiettivi dichiarati a livello formale quanto, piuttosto, nella capacità di farli vivere dentro dispositivi formativi coerenti, comprensibili e realmente accompagnati. È all'interno di questa cornice che si gioca in larga misura la possibilità di sostenere pratiche riflessive, forme di valutazione orientate all'apprendimento e un'integrazione non solo dichiarata tra teoria e pratica. In una fase ancora iniziale di implementazione, quanto emerso non restituisce risposte definitive, ma offre indicazioni dense e preziose per ripensare il progetto formativo, riconoscendo nell'esperienza concreta dei corsisti non un semplice esito, ma un criterio essenziale attraverso cui leggere la qualità della formazione.

Conclusioni

Questa indagine esplorativa, condotta al termine del percorso di abilitazione, consente di rileggere in modo riflessivo l'esperienza formativa dei corsisti dei percorsi 30, 36 e 60 CFU. Le evidenze raccolte restituiscono l'esperienza formativa come memoria, giudizio e prima sedimentazione professionale. In questo breve lasso di tempo le valutazioni personali che sono emerse da ogni corsista sono particolarmente dense perché non più legate all'urgenza della prestazione o alla pressione del dispositivo in atto, ma orientate a ciò che del percorso è rimasto, a ciò che ha inciso e a ciò che, invece, ha lasciato zone di incertezza.

I repertori d'azione non vengono percepiti come qualcosa di immediato ma, piuttosto, come un patrimonio professionale che matura nel tempo, ovvero quando progettazione, pratica, valutazione e riflessione riescono a dialogare tra loro. Quando l'esperienza formativa viene letta come coerente, anche la percezione di crescita professionale tende a stabilizzarsi. Se al contrario il ricordo del percorso è valutato come frammentato o poco sostenibile, il giudizio di efficacia si attenua, nonostante la presenza di proposte formative di qualità.

Percepita in questo modo, la variabilità delle valutazioni non appare come un'eccezione, ma come la traccia di storie formative differenti, che i corsisti nominano quando il percorso è ormai alle spalle. Le differenze non sembrano dipendere tanto dai

contenuti o dalle attività proposte, quanto da come l'esperienza è stata attraversata, sostenuta, integrata nella propria idea di insegnamento (Dewey, 1938; Schön, 1983; Kolb, 1984). È in questo spazio, tra l'intenzione formativa e l'esperienza realmente vissuta, che prende forma uno dei passaggi più delicati messi in luce dalla ricerca.

Un ruolo particolarmente delicato è occupato dalla valutazione e dal feedback. Dai dati emerge con chiarezza che queste dimensioni sono strettamente associate al modo in cui l'intero percorso viene ricordato e al riconoscimento delle competenze che i corsisti sentono di aver acquisito. A fare la differenza non sembra essere tanto la presenza di prove o di criteri formalmente definiti, quanto la qualità delle restituzioni e la loro capacità di accompagnare, orientare e rimettere in movimento il pensiero professionale.

Analogie appaiono anche con l'esperienza di tirocinio, che, riletta a distanza di tempo, diviene uno degli spazi in cui il fare può diventare davvero conoscenza professionale, ma solo se sostenuto da precise condizioni. Quello che rimane più impresso nei corsisti non è la quantità di pratica svolta ma, piuttosto, quando riescono a trovare senso a quanto fatto, osservato e sperimentato. Laddove l'esperienza pratica è stata accompagnata da momenti di confronto e rielaborazione, il tirocinio viene riconosciuto come una base solida della professionalizzazione; quando tale accompagnamento è mancato, l'esperienza tende a restare isolata e poco integrabile nella pratica didattica. Dall'integrazione dei risultati quantitativi e qualitativi emerge che i corsisti percepiscono la professione docente non come un processo lineare, ma come un percorso unitario e situato. Le competenze vengono fatte proprie in maniera progressiva all'interno della pratica fatta di significati, di vissuti emotivi e possibilità di riflessione. In questa prospettiva, lo sguardo dei corsisti, raccolto dopo la conclusione dei percorsi, si configura come una forma di conoscenza esperta dell'esperienza formativa, più che come una valutazione sommaria.

I percorsi abilitanti, da quanto emerso, appaiono ai corsisti più efficaci quando aiutano a comprendere e integrare l'esperienza vissuta, oltre il semplice fare. È così che si tiene insieme progetto ed esperienza, senza separarli e formando così docenti capaci di abitare con consapevolezza la complessità del lavoro educativo.

Il contributo del presente studio consiste nell'offrire una lettura integrata dell'esperienza formativa nei percorsi abilitanti nella loro fase iniziale di implementazione, assumendo lo sguardo dei corsisti come chiave interpretativa centrale per comprendere il funzionamento percepito del modello. L'analisi comparativa dei diversi formati (30, 36 e 60 CFU) suggerisce che la qualità percepita

sia meno legata alla durata del percorso in sé che alla coerenza organizzativo-esperienziale che ne sostiene la rielaborazione professionale.

Tali risultati vanno tuttavia interpretati alla luce di alcuni limiti, quali il campione non probabilistico, il riferimento a un unico contesto istituzionale e l'impiego di dati auto-risportati che riducono la generalizzabilità delle evidenze, mentre la natura trasversale della rilevazione non consente di cogliere l'evoluzione delle percezioni nel tempo.

Pur entro questi confini, lo studio individua alcune linee di sviluppo prioritarie per la ricerca sulla formazione iniziale dei docenti. In particolare, la relazione osservata tra qualità organizzativo-curricolare percepita ed efficacia percepita suggerisce la necessità di studi longitudinali in grado di verificare se e come tali percezioni si traducano, nel medio periodo, in pratiche didattiche effettive e in una più stabile costruzione dell'identità professionale. Inoltre, il ruolo centrale attribuito a valutazione e feedback indica l'opportunità di approfondimenti mirati sulle caratteristiche qualitative delle restituzioni e sul loro impatto nei processi di rielaborazione delle concezioni valutative dei futuri docenti, attraverso disegni metodologici che integrino dati survey e strumenti qualitativi. Un'ulteriore prospettiva riguarda il tirocinio come spazio di apprendimento professionale, con specifica attenzione alle forme di mentoring e supervisione e al modo in cui tali condizioni favoriscono la trasformazione dell'esperienza pratica in conoscenza professionale. Nel complesso, i risultati confermano infine la rilevanza di approcci mixed methods e di dispositivi di ricerca-formazione, capaci di assumere l'esperienza dei corsisti non come dato accessorio, ma come criterio interpretativo centrale per il miglioramento dei percorsi abilitanti.

RICCARDO SEBASTIANI

Link Campus University

SARA PELLEGRINI

Link Campus University

CHIARA GENTILLOZZI

University of Macerata

FILIPPO GOMEZ PALOMA

University of Cassino and Lazio Meridionale

Bibliografia

- Albers, B., & Pattuwage, L. (2017). Implementation in education: Findings from a scoping review. *Australian Journal of Education*, 61(2), 164–181.
- Amatori, G., Buccolo, M., & Travaglini, A. (2025). Transversal skills and professional motivation in qualifying courses for secondary school: An exploratory investigation. *Formazione & Insegnamento*, 23(1), 120–130. https://doi.org/10.7346/-fe-XXIII-01-25_15.
- Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Brown, T. D., Barnes, M., & Fineffer-Rosenbluh, I. (2024). Teacher perspectives and experiences of assessment literacy in Victorian junior secondary schools. *Australian Journal of Education*, 68(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/00049441231214022>.
- Capobianco, R. (2022). Initial teacher training (ITE) and the skills assessment: An exploratory survey. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 457–474. https://doi.org/10.7346/-fe-XX-03-22_32.
- Castellana, G., & Biasi, V. (2023). Formare gli insegnanti alla valutazione delle variabili contestuali e socio-emotive per la progettazione di percorsi di apprendimento inclusivi. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 26–37. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-03>.
- Ciani, A., & Rosa, A. (2022). Prospective teachers' conceptions of assessment: Observational-correlational research into the 24 CFU training course. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 118–125. <https://doi.org/10.7346/PO-012022-15>.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Corsi, M., Rossi, P. G., Giannandrea, L., & Miller, G. E. (2021). Valutazione, feedback, equità: Una sfida per la didattica. *Education Sciences & Society*, 12(2), 9–12. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa13004>.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri. (2023, August 4). *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 224.
- DeLuca, C., & Klinger, D. A. (2010). Assessment literacy development: Identifying gaps in teacher candidates' learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(4), 419–438. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.516643>.
- DeLuca, C., Coombs, A., & LaPointe-McEwan, D. (2019). Assessment mindset: Exploring the relationship between teacher mindset and approaches to classroom assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 159–169.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). Wiley.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., & Ciani, A. (Eds.). (2025). *La Ricerca-Formazione: Impatti, strumenti, fattori*. FrancoAngeli.
- Estaji, M. (2024). Perceived need for a teacher education course on assessment literacy development: Insights from EAP instructors. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9, Article 50. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00272-2>.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). SAGE.
- Förster, C. E., Ruffinelli, A., Cisternas, T., & Donoso, F. (2025). Assessment of initial teacher education from the evaluated' perspective: A literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 50(1), 17–34. <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6148>.
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods* (5th ed.). SAGE.
- Goh, R., & Tan, K. H. K. (2023). Teachers' qualitatively different ways of experiencing assessment feedback: Implications for teacher assessment literacy. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 46(2), 253–269. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2023-0207>.
- Heikkilä, M., & Hermansen, H. (2024). Epistemic coherence in teacher education. In G. Doetjes, V. Domovic, M. Mikkilä-Erdmann, & K. Zaki (Eds.), *Coherence in European teacher education: Theoretical models, empirical studies, instructional approaches* (pp. 37–54). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-43721-3_3.
- Hull, P., & Vigh, T. (2025). Teachers' assessment literacy: A descriptive literature review. *Hungarian Educational Research Journal*, 15(2), 210–225.

- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Landi, L. (2022). Formare a progettare e valutare partendo dal vissuto degli insegnanti. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 147–153.
- Legge 29 giugno 2022, n. 79. (2022). *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie Generale*, 150.
- Lyon, A. R., Cook, C. R., Brown, E. C., Locke, J., Davis, C., Ehrhart, M., & Aarons, G. A. (2018). Assessing organizational implementation context in the education sector: Confirmatory factor analysis of measures of implementation leadership, climate, and citizenship. *Implementation Science*, 13, Article 5. <https://doi.org/10.1186/s13012-017-0705-6>
- Meneses, A., Nussbaum, M., Veas, M. G., & Arriagada, S. (2023). Practice-based 21st-century teacher education: Design principles for adaptive expertise. *Teaching and Teacher Education*, 128, Article 104118. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104118>.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review. *Frontiers in Education*, 8, Article 1217167. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1217167>.
- Pentucci, M. (2018). La storia generale nella trasposizione didattica. In L. Coltri, D. Dalola, & M. T. Rabitti (Eds.), *Una nuova storia generale da insegnare* (pp. 205–229). Mnamon.
- Perrenoud, P. (2001). Developing reflective practice in teachers. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet, & É. Charlier (Eds.), *Developing professional practice in teaching* (pp. 1–19). RoutledgeFalmer.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shafii, R. A., & Berger, J. L. (2025). Teacher assessment literacy, formative assessment practices, and their perceived efficacy in Tanzania: A scoping review. *Studies in Educational Evaluation*, 86, Article 101496.
- Tourangeau, R., Rips, L. J., & Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge University Press.
- Viganò, R. M. (2023). La valutazione come chiave di volta della professione docente. *Formazione & Insegnamento*, 21(2), 83–89. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_11.
- Wang, X., Husu, J., & Toom, A. (2024). What makes a good mentor of in-service teacher education? A systematic review of mentoring competence from a transformative learning perspective. *Teaching and Teacher Education*, 153, Article 104822. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104822>.
- Welsh, J. A., Meyer Chilenski, S., Daniels, A. M., Bierman, K. L., & Coie, J. D. (2025). Evidence-based program implementation variability in new contexts: The Head Start REDI program. *Early Childhood Education Journal*, 53, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01648-2>.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wiese, E., & Nortvedt, G. A. (2023). Teacher assessment literacy in culturally and linguistically diverse classrooms: A Norwegian case study. *Teaching and Teacher Education*, 135, Article 104357. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104357>.

Educazione digitale inclusiva nella pratica: barriere, esigenze formative e tecnologie adattive per supportare gli studenti con disabilità

Inclusive Digital Education in Practice: Barriers, Training Needs and Adaptive Technologies for Supporting Students with Disabilities

SARA PELLEGRINI, ANTONIO CUCCARO*

L'articolo analizza l'educazione digitale inclusiva nella scuola italiana attraverso una ricerca mista su 1.562 insegnanti, evidenziando un uso diffuso di tecnologie di base e una limitata adozione di strumenti ad alto potenziale adattivo e assistivo. I risultati interpretano l'inclusione digitale come esito dell'interazione tra infrastrutture tecnologiche, pratiche professionali e culture istituzionali, mettendo in luce criticità formative ed etiche.

PAROLE CHIAVE: EDUCAZIONE DIGITALE INCLUSIVA; INNOVAZIONE PER L'ACCESSIBILITÀ; TECNOLOGIE ASSISTIVE; INTELLIGENZA ARTIFICIALE; FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI.

The article examines inclusive digital education in Italian schools through a mixed-methods study involving 1,562 teachers, highlighting the widespread use of basic technologies alongside the limited adoption of tools with high adaptive and assistive potential. The findings conceptualize digital inclusion as the outcome of the interaction between technological infrastructures, professional practices, and institutional cultures, while also revealing critical training-related and ethical challenges.

KEYWORDS: INCLUSIVE DIGITAL EDUCATION; ACCESSIBILITY-DRIVEN INNOVATION; ASSISTIVE TECHNOLOGIES; ARTIFICIAL INTELLIGENCE; TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT.

* Sebbene concertato dagli autori, l'articolo va attribuito come segue: *Introduzione* e i paragrafi 2, 5 e *Limitazioni, implicazioni e direzioni future* a Sara Pellegrini e ad Antonio Cuccaro i paragrafi 3, 4, 6 e le *Conclusioni*.

Introduzione

Nell'ultimo decennio, le tecnologie digitali sono diventate componenti strutturali dei sistemi educativi. Esse rimodellano il modo in cui l'apprendimento è organizzato, come viene negoziata la partecipazione e anche in quale modo il riconoscimento è distribuito all'interno delle comunità scolastiche (Caldin, 2024). Le aule sono sempre più integrate in complessi ecosistemi digitali caratterizzati da comunicazione multimodale, flussi di dati continui, mediazione algoritmica e forme ibride di interazione uomo-macchina (Floridi, 2014). L'inclusione non può essere ridotta alla mera fornitura di hardware e connettività. Questa, piuttosto, dipende dalla capacità delle scuole di progettare ambienti digitali etici, accessibili e pedagogicamente coerenti che supportino i diversi modi in cui gli studenti percepiscono, interpretano e trasformano la conoscenza (Buccinia & Marone, 2025). La ricerca sull'educazione inclusiva e per i bisogni educativi speciali evidenzia il ruolo ambivalente delle tecnologie digitali (Besio et al., 2024). Sempre di più gli istituti deputati alla formazione umana investono sull'integrazione di intelligenza artificiale-IA, con le tecnologie assistive e i software adattivi proprio per ampliare le opportunità di comunicazione, autoregolazione e partecipazione, soprattutto per gli studenti con profili di funzionamento complessi. Contestualmente, però, proprio nell'ambiente di apprendimento si concretano e si modificano quei conflitti cognitivi che comportano lo schiudersi di ulteriori quesiti che rimandano alle evidenze desunte dal questionario. Gli insegnanti, infatti, segnalano le incertezze sulla trasparenza algoritmica, sulla *governance* dei dati, sull'affidabilità delle infrastrutture tecnologiche e sul rischio che l'automazione possa oscurare l'intenzionalità pedagogica e il lavoro relazionale incarnato. L'adozione efficace delle tecnologie intelligenti richiede quindi percorsi di sviluppo professionale in cui alfabetizzazione tecnica, discernimento etico e giudizio riflessivo siano coltivati come dimensioni interdipendenti della professionalità degli insegnanti (Cuccaro et al., 2024). Le culture istituzionali e le configurazioni organizzative influenzano fortemente l'evoluzione della trasformazione digitale in pratiche inclusive sostenibili: le scuole che promuovono comunità riflessive, responsabilità condivise e un'ecologia della cura risultano essere più capaci di trasformare l'innovazione tecnologica in processi orientati all'equità (Giacconi et al., 2023). Al contrario, laddove la digitalizzazione viene affrontata semplicemente come un requisito tecnico, le

tecnologie rimangono spesso periferiche, sottoutilizzate o addirittura rafforzano disparità preesistenti in termini di accesso, partecipazione e risultati di apprendimento. Alla luce di questo complesso scenario, il presente studio indaga la percezione degli insegnanti rispetto all'educazione digitale inclusiva, con particolare attenzione alle barriere, alle esigenze formative e al ruolo delle tecnologie adattive e assistive nel supporto agli studenti con disabilità. Le domande che hanno animato la ricerca possono essere così sintetizzate: come descrivono gli insegnanti il loro attuale utilizzo di strumenti digitali, assistivi e basati sull'intelligenza artificiale? Quali livelli di inclusività percepita e di pedagogia adattiva emergono dalle loro risposte? Quali ostacoli e necessità di sviluppo professionale si identificano come più critici per l'implementazione di pratiche digitali inclusive? Combinando evidenze quantitative e qualitative, lo studio mira a offrire un quadro empiricamente fondato che possa orientare dirigenti scolastici e decisori politici nella progettazione di ambienti digitali allineati ai principi di equità, partecipazione e giustizia educativa (Santilli et al., 2023).

Ecosistemi digitali inclusivi e giustizia educativa

L'educazione digitale inclusiva è progressivamente emersa come un campo in cui l'innovazione tecnologica si interseca con le dimensioni umane, relazionali ed etiche della pedagogia (Bocci et al., 2024). Piuttosto che funzionare come un'estensione neutrale delle pratiche in classe, l'ambiente digitale costituisce un ecosistema denso, reticolare, dinamico ed articolato in cui studenti, insegnanti, infrastrutture e routines istituzionali co-costruiscono le condizioni dell'esperienza educativa (Bocci et al., 2024). Questa prospettiva ecosistemica, ampiamente riconosciuta nella letteratura internazionale contemporanea, sostiene che le tecnologie digitali non si limitino a offrire *affordance* operative, ma soprattutto di apprendimento (Yang et al., 2023): esse intervengono in profondità, plasmando attivamente le possibilità di *agency*, partecipazione ed equità. La ricerca sull'accessibilità digitale ha ripetutamente dimostrato che l'accessibilità deve essere integrata strutturalmente a livello di progettazione delle piattaforme digitali, piuttosto che trattata come un accessorio ausiliario o tecnico (Seale, 2014; Burgstahler, 2020). L'inclusione digitale è, dunque, inseparabile dall'architettura funzionale e strutturale. Occorre pertanto assumere decisioni educative che permettano di governare consapevolmente

l'ambiente digitale, facendo riferimento a criteri di percepibilità, operabilità, intelligibilità e robustezza. Tali dimensioni, formalizzate nelle linee guida WCAG 2.1¹, rappresentano dei presupposti fondamentali per garantire l'equa partecipazione degli studenti (Alajarmeh, 2022).

Le iniziative formative legate agli *Erasmus +* (Agrati & Beri, 2024) per docenti sugli ecosistemi inclusivi rafforzano questo orizzonte interpretativo e permettono di immaginare le scuole come sistemi viventi in cui infrastrutture, culture professionali e relazioni comunitarie configurano le attuali possibilità di pratica inclusiva e comunitaria (Booth & Ainscow, 2014). Queste intuizioni riscuotono particolare risonanza soprattutto grazie ai contributi internazionali che permettono di reinterpretare gli ambienti di apprendimento digitale come ecologie dinamiche e relazionali, mai statiche né tantomeno passivizzanti o meramente meccaniche. Alla base dei processi di formazione inclusiva vi è la consapevolezza profonda che l'equità non è mai il prodotto di interventi isolati, ma può emergere dalle complesse interazioni sistemiche tra studenti, professionisti, tecnologie e norme istituzionali (Ainscow, 2020; Florian, 2014). In tal senso, un'inclusione digitale che possa dirsi significativa dipende dalla capacità di orchestrare le caratteristiche tecnologiche, la progettazione didattica e la diversità degli studenti all'interno di architetture pedagogiche coerenti (Al- Azawei et al., 2016).

Anche i quadri politici internazionali convergono nel delineare l'innovazione educativa come processo sistemico orientato all'inclusione. L'UNESCO (2018) e il paradigma dell'Universal Design for Learning sostengono da tempo l'importanza di accessibilità, flessibilità e progettazione anticipatoria nella trasformazione digitale (Rose et al., 2014), così come anche l'OCSE evidenzia la necessità di ecosistemi digitali sostenuti da governance collaborative e da un forte riconoscimento dell'*agency* professionale dei docenti (OECD, 2021; Minghelli et al., 2022). Nello scenario europeo, il Regolamento UE

¹ La conformità alle *Web Content Accessibility Guidelines* (WCAG) costituisce oggi un riferimento normativo trasversale per la regolazione dell'accessibilità digitale in numerosi ordinamenti giuridici. In ambito europeo, la norma EN 301 549 rappresenta lo standard di conformità presuntiva per l'attuazione dell'*European Accessibility Act* (EAA) e della *Web Accessibility Directive* (WAD), integrando in modo esplicito i criteri delle WCAG 2.1 come requisito tecnico vincolante per siti web, applicazioni mobili e servizi digitali del settore pubblico e, progressivamente, del settore privato.

Analogamente, nel contesto britannico, le *Public Sector Bodies (Websites and Mobile Applications) (No. 2) Accessibility Regulations 2018* rendono obbligatoria l'adozione delle WCAG 2.2 per tutte le organizzazioni pubbliche, rafforzando il principio secondo cui l'accessibilità digitale non costituisce una buona pratica opzionale, bensì un obbligo giuridico.

A livello internazionale, le WCAG sono incorporate o richiamate da normative cardine in materia di disabilità e diritti civili, quali la *Section 508 del Rehabilitation Act* negli Stati Uniti e l'*Accessibility for Ontarians with Disabilities Act* (AODA) in Canada, oltre a fungere da parametro tecnico di riferimento nell'applicazione dell'*Americans with Disabilities Act* (ADA). In tale quadro, il rispetto delle WCAG si configura come condizione necessaria per la conformità legale in materia di accessibilità digitale, assumendo una funzione preventiva rispetto al rischio di contenziosi e sanzioni, nonché un ruolo strutturale nella promozione di ambienti digitali equi, inclusivi e universalmente fruibili.

sull'intelligenza artificiale (2024/1689) rafforza tale prospettiva introducendo principi di trasparenza, responsabilità e tutela dei diritti, richiedendo agli educatori competenze avanzate di alfabetizzazione all'IA per un uso critico e consapevole delle tecnologie (Selwyn, 2022). L'attuale implementazione dilagante dell'intelligenza artificiale introduce un ulteriore quesito epistemico che interroga nella sostanza gli stessi modelli di apprendimento, in una prospettiva di mediazione tra processi comunicativi, l'adattamento dei percorsi didattici, l'orientamento alla territorialità (Pellegrini, 2025). Il valore educativo dell'IA non dipende dalla sofisticazione della tecnologia in sé, ma dal sentire dell'etica a cui si riferisce e dallo spirito pedagogico in cui è integrato (Di Tore, 2023). Gli studiosi che lavorano nelle logiche di confine e di sentiero tra educazione speciale, scienze cognitive e intelligenza artificiale sono estremamente attenti nel ricordarci che non possiamo assumere una postura deterministica o celebrativa di quelle narrazioni che oscurano la dimensione relazionale ed evolutiva complessità dell'apprendimento. La ricerca italiana fondata sulla pedagogia speciale e sulle *Embodied Cognitive Science* (Gomez Paloma, 2013; Gomez Paloma & Damiani, 2021) permette di rilevare che gli strumenti tecnologici debbano rimanere assolutamente allineati con l'intenzionalità educativa; nelle *Embodied Cognitive Science*, l'apprendimento è letto come un processo incarnato e situato, progettato e co-costruito attraverso la pluralità delle dimensioni affettive, relazionali ed esperienziali. L'AI diventa, quindi, significativa solo quando riesce ad arricchire tale ecologia relazionale, senza sostituirsi ad essa oppure oscurandone la bontà, con il rischio di creare ancor più frammentazione e disparità. La professionalità degli insegnanti assume, dunque, una posizione centrale in questo scenario evolutivamente dinamico. La ricerca sulla preparazione degli insegnanti specializzati in Italia ci ricorda che la partecipazione democratica dipende anche dalla professionalità inclusiva. Una professionalità che implica la coevoluzione delle competenze, comprendendo il discernimento etico, la riflessione, la sensibilità contestuale e la capacità di interagire con diversi profili di funzionamento (Spadafora, 2022). Qualità, queste, che risultano essere essenziali ai fini della costruzione di ecosistemi relazionali di supporto ad ogni studente. In questa prospettiva, la trasformazione digitale non diminuisce affatto l'importanza delle riflessioni professionali; anzi, lo intensifica, richiedendo agli educatori di destreggiarsi nelle tensioni tra innovazione e cura,

automazione e intenzionalità, efficienza ed equità (Nissim, M., & Shamma, 2025; Engeness & Gamlem, 2025).

Da questa lettura emerge con forza il concetto di *capacità etica del docente*, intesa come quella competenza che permette di orientare le decisioni anche in campo tecnologico orientandole sempre verso la dignità umana e la partecipazione. Tale capacità è da considerarsi come una dimensione costitutiva della professionalità docente e come l'esito di percorsi formativi riflessivi, capaci di integrare responsabilità morale e impegno inclusivo anche nei contesti educativi digitalizzati (Cuccaro et al., 2024).

Nel crescente discorso europeo sull'umanesimo digitale, la tecnologia viene ad essere considerata sempre di più come una protesi cognitiva capace di ampliare il potenziale umano, pur rimanendo subordinata alla costruzione di significato pedagogico. Una prospettiva che rifiuta narrazioni polarizzanti e che promuove una visione pedagogicamente orientata, in cui gli strumenti digitali sono finalizzati alla prosperità umana ed allo sviluppo di maggiori capacità personali e sociali.

Nonostante i progressi teorici, persistono tuttavia significative barriere strutturali. Il *Digital Divide* abbraccia, infatti, disparità socio-economiche, territoriali e infrastrutturali, generando opportunità diseguali di partecipazione educativa. Le disuguaglianze legate all'accesso alle tecnologie sono ancora diffuse e possano coesistere con criticità di natura organizzativa, allo sviluppo professionale dei docenti e alle capacità di leadership scolastica, come anche dimostrato dagli studi italiani (Marsili, 2021). Nei contesti scolastici fragili, le limitazioni infrastrutturali si connettono irrimediabilmente con l'instabilità dei modelli di reclutamento e formazione del personale e con condizioni insufficienti di collaborazione interprofessionali. In siffatti contesti, nell'ambito della presente analisi, i tutor scolastici tendono a manifestare atteggiamenti ambivalenti rispetto all'IA: per un verso ne riconoscono il potenziale in termini di miglioramento dell'accessibilità, sostenendo l'apprendimento personalizzato, per l'altro esprimono preoccupazioni di natura etica, relazionale e pedagogica, temendo una riduzione della presenza educativa e un'erosione irreversibile dei principi umani che sostanziano la pratica dell'insegnamento. Tensioni, queste, che riflettono le evidenze internazionali le quali riconoscono un persistente divario tra la disponibilità delle tecnologie digitali e la loro effettiva integrazione nelle pratiche didattiche (Aleven et al., 2016; Hilviu & Nervo, 2016). Molti tirocinanti riconoscono il potenziale di questi strumenti per promuovere

l'autonomia e percorsi personalizzati; tuttavia, segnalano una preparazione limitata per affrontare dilemmi etici, interpretando *output* algoritmici o allineamento delle *affordance* tecnologiche (Geng et al., 2023) con gli obiettivi educativi. In linea con le evidenze nazionali ed internazionali, i risultati della ricerca sottolineano che una trasformazione digitale inclusiva e democratica richiede un approccio sistemico alla formazione degli insegnanti, un approccio che sappia integrare riflessione etica, collaborazione interprofessionale, analisi contestuale e pratiche pedagogiche basate sui principi dell'*Embodied Cognition*. A partire da tali considerazioni risulta, dunque, possibile ampliare gli orizzonti stessi del design inclusivo, permettendo adattamenti in tempo reale, mediazioni linguistiche e forme di feedback sensibili al contesto. Tali potenzialità, tuttavia, restano eticamente fragili in assenza di adeguate garanzie di tutela, trasparenza e responsabilità. Come abbiamo visto in precedenza, le linee guida europee orientano gli insegnanti allo sviluppo di una forma di alfabetizzazione all'AI che trascenda la mera competenza operativa, includendo la comprensione dei processi di classificazione algoritmica, delle dinamiche di emersione dei *bias* e degli effetti degli output automatizzati sui percorsi educativi. In assenza di tale alfabetizzazione critica, l'AI rischia di configurarsi come un'infrastruttura decisionale opaca, capace di modellare l'apprendimento secondo logiche difficilmente interrogabili e governabili da parte degli educatori.

In ultima analisi, la trasformazione digitale inclusiva risulta essere un processo di costruzione di ecosistemi digitali incentrati sull'essere umano. Questa visione, valorizzata in ambito nordico anche attraverso l'approccio dell'*Educational Participatory Design*, converge perfettamente con i quadri di ricerca italiani sugli ecosistemi educativi inclusivi e sull'apprendimento corporeo, concependo i processi inclusivi come *relazionali, situati e dinamici* (Kinnula et al., 2023). Tale impostazione, emersa in particolare nei contributi scandinavi, trova una forte convergenza con i quadri teorici italiani sugli ecosistemi educativi inclusivi e sull'apprendimento corporeo, che concepiscono l'inclusione come un processo relazionale e dinamico. In questa prospettiva, la conoscenza emerge dall'interazione tra soggetti, tecnologie e contesti culturali, configurando l'ecosistema educativo come uno spazio ecologico di co-evoluzione e negoziazione continua di significati, piuttosto che come una risposta compensativa al bisogno. La pedagogia speciale e i contributi sulla professionalità docente riflessiva sostengono la necessità di strutture

organizzative abilitanti, fondate su formazione continua, spazi di riflessione collegiale, governance etica e adeguati supporti istituzionali. In assenza di tali presupposti, l'intelligenza artificiale rischia di essere adottata in modo acritico, riproducendo disuguaglianze esistenti o addirittura generando nuove forme di esclusione. L'IA si configura, in ultima istanza, come un dispositivo socio-pedagogico che interroga pratiche didattiche, identità professionali e assetti istituzionali, aprendosi ad una necessaria visione sistemica dell'innovazione educativa sempre, però, orientata alla cura delle relazioni (Mortari, 2023).

Ricerca e metodologia

La struttura metodologica di questo studio è stata deliberatamente progettata per affrontare il carattere multidimensionale dell'educazione digitale inclusiva nel sistema scolastico italiano. Per questo motivo, la ricerca ha adottato un approccio *embedded mixed-methods*, una configurazione che riconosce la necessità di integrare la precisione strutturale della misurazione quantitativa con la profondità interpretativa dell'indagine qualitativa (Creswell & Plano Clark, 2018). Sebbene i disegni *mixed-methods* siano sempre più comuni nella ricerca educativa, la scelta di un formato *embedded* risponde a uno specifico presupposto epistemologico: l'inclusione non può essere descritta completamente né attraverso modelli statistici né solo resoconti narrativi, perché le sue manifestazioni sono distribuite su livelli sociali, relazionali e tecnologici che diventano intelligibili solo se analizzati simultaneamente e dialogicamente (Florian, 2014; Ainscow, 2020). La progettazione dello strumento ha preso in considerazione anche i quadri emergenti sull'alfabetizzazione all'IA, che evidenziano la necessità per gli insegnanti di comprendere non solo il funzionamento dei sistemi digitali, ma anche le implicazioni etiche della mediazione algoritmica (Selwyn, 2022).

Partecipanti e contesto

Lo studio ha coinvolto 1.562 insegnanti, reclutati da tutte le regioni italiane e da ogni ordine e grado di istruzione, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore. La composizione demografica del campione rispecchia le caratteristiche strutturali del corpo docente nazionale, con una forte prevalenza di donne e una maggioranza posizionata nella fascia di età 36-55

anni. La strategia di reclutamento si è basata su un'ampia diffusione di inviti attraverso *mailing list* istituzionali, comunità professionali e reti specializzate in educazione inclusiva. La strategia di selezione del campione è stata approntata per migliorare la validità ecologica della ricerca, assicurando che le voci rappresentate riflettessero non solo le scuole tecnologicamente avanzate ma anche contesti caratterizzati da fragilità infrastrutturale, socio-economica svantaggio o organizzativo instabilità (MIUR – Ufficio Statistica, 2023). Tale eterogeneità è essenziale quando l'oggetto di indagine è rappresentato dall'inclusione digitale, poiché l'accesso alle tecnologie, la percezione della loro utilità e la familiarità con gli strumenti di assistenza variano notevolmente sul territorio nazionale. L'invito a partecipare è stato distribuito a circa 4.800 insegnanti. È stato raccolto un totale di 1.562 risposte complete, corrispondenti a un tasso di risposta stimato del 32,5%. Sebbene strutturata su base volontaria, la strategia di campionamento ha garantito ampia copertura nazionale (Fig. 1), comprese le zone rurali, suburbane e metropolitane, aumentando così la rappresentatività ecologica del campione (Fig. 2).



Fig. 1 – Regione di provenienza



Fig. 2 – Provincia di residenza

Le caratteristiche demografiche degli intervistati rispecchiano le statistiche ufficiali sul personale docente italiano (MIUR, 2023); in particolare la convergenza è tangibile in termini di distribuzione di genere, profilo di età e prevalenza di insegnanti a tempo indeterminato. Tale allineamento supporta la rappresentatività del campione rispetto alla popolazione docente nazionale.

Caratteristiche del campione

Il campione oggetto di analisi è costituito da 1.562 partecipanti. La distribuzione per genere evidenzia una netta prevalenza di soggetti di genere femminile, che rappresentano l'84,52% del totale ($n = 1.320$), mentre i partecipanti di genere maschile costituiscono il 14,78% ($n = 231$). Una percentuale residuale pari allo 0,70% ($n = 11$) ha selezionato l'opzione *altro* o ha preferito non specificare il proprio genere.

Questa marcata asimmetria nella composizione del campione suggerisce la presenza di uno sbilanciamento di genere che deve essere considerato con attenzione nell'interpretazione dei risultati. In particolare, la forte rappresentanza femminile potrebbe riflettere caratteristiche strutturali della popolazione di riferimento o una maggiore propensione alla partecipazione all'indagine da parte di tale gruppo. Di conseguenza, i risultati dello studio risultano maggiormente rappresentativi delle prospettive del genere femminile, mentre la generalizzabilità rispetto al genere maschile e alle identità di genere non binarie appare più limitata.

Strumenti di raccolta dati

La raccolta dati è stata condotta attraverso un questionario online autostrutturato composto da 32 elementi. Lo strumento è stato sviluppato seguendo quanto stabilito dalle procedure previste nella progettazione di strumenti di ricerca educativa ed è stato sottoposto ad un processo di convalida basato sulla revisione degli esperti e della somministrazione pilota (DeVellis & Thorpe, 2021). La revisione ha assicurato la possibilità di migliorare la chiarezza interna, la coerenza e soprattutto, l'accessibilità, consentendo la navigazione dello strumento d'indagine tramite lettori di schermo, descrizioni di testo alternativo, permettendo l'interazione tramite tastiera. Tale impostazione progettuale è stata implementata in riconoscimento del fatto che i livelli di alfabetizzazione digitale variano significativamente tra gli insegnanti e che un sondaggio difficilmente accessibile rischierebbe di escludere proprio quegli educatori le cui prospettive sono fondamentali per comprendere l'inclusione digitale (Selwyn, 2022).

Il questionario conteneva più tipi di *item*, tra cui: a) elementi nominali che valutano la presenza o l'assenza di tecnologie; b) domande a scelta multipla

sulle esperienze di sviluppo professionale; c) item in scala Likert utilizzati per costruire indici compositi. Tali item hanno permesso di rilevare tre costrutti fondamentali: 1) l'indice di adozione della tecnologia (TAI), che riflette l'ampiezza e la frequenza dell'impegno degli insegnanti con le tecnologie digitali, assistive ed emergenti; 2) l'indice di personalizzazione pedagogica e adattiva (PAPI), che misura l'intenzionalità, la frequenza e la sofisticatezza delle pratiche didattiche adattive; 3) l'indice di percezione dell'inclusività (IPS), che sintetizza le valutazioni degli insegnanti sull'inclusività e l'accessibilità dei loro ambienti scolastici. I coefficienti di affidabilità interna hanno confermato la robustezza di ciascun indice, mentre le procedure statistiche descrittive e inferenziali hanno consentito un'analisi sfumata delle differenze tra sottogruppi, quali insegnanti con o senza formazione specializzata ed educatori operanti in differenti contesti territoriali.

La componente qualitativa dello studio, derivata dalle risposte alle domande aperte, ha fornito un indispensabile contrappunto ai modelli quantitativi. Tali narrazioni mettono in luce i quadri interpretativi attraverso i quali gli insegnanti comprendono e negoziano le promesse e i limiti dell'innovazione digitale.

Metodologie di analisi

L'analisi è stata condotta secondo il modello di analisi tematica proposto da Braun & Clarke (2006), che prevede una lettura iterativa dei dati, una codifica induttiva informata teoricamente e la successiva costruzione di domini tematici capaci di cogliere la complessità del ragionamento degli insegnanti. La codifica è stata condotta in modo indipendente e l'accordo inter-codificatore è stato calcolato al fine di garantire l'affidabilità dell'analisi. La struttura tematica risultante ha messo in luce tensioni interpretative (quali quelle tra aspirazioni tecnologiche e vincoli istituzionali, o tra il potenziale dei sistemi basati sull'intelligenza artificiale e le preoccupazioni etiche da essi sollevate) che non emergono immediatamente dalle distribuzioni quantitative.

Sebbene la ricerca non abbia coinvolto direttamente gli studenti, il disegno metodologico ha integrato i criteri professionali degli insegnanti per l'identificazione delle disabilità e delle barriere digitali, facendo riferimento ai quadri normativi e interpretativi adottati a livello nazionale. In particolare, sono stati assunti come *framework* di riferimento normativo: a) la *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF); b) le

disposizioni della Legge 104/1992; c) il DM 182/2020. Gli insegnanti sono stati pertanto invitati a valutare le barriere non solo in termini di criticità infrastrutturali (quali insufficiente connettività o incompatibilità dei *software*) ma anche in relazione all'accessibilità sensoriale, cognitiva e comunicativa; in ultimo, rispetto al supporto organizzativo e alle questioni etiche connesse alla protezione dei dati oltre che all'opacità algoritmica. Questo approccio sia indiretto, che professionalmente informato, ha consentito di ricostruire un quadro articolato delle modalità attraverso cui le disuguaglianze digitali si manifestano nella pratica educativa quotidiana e incidono sulla capacità docente di personalizzare i percorsi di apprendimento. Il processo analitico si è concluso con una fase di *meta-inferenza*, nella quale i risultati quantitativi e qualitativi sono stati triangolati al fine di produrre interpretazioni integrate.

Questa fase integrativa ha permesso al *team* di ricerca di identificare aree di forte convergenza, come la centralità della mediazione relazionale nei resoconti degli insegnanti sull'inclusione digitale significativa, nonché aree di divergenza, in particolare il divario tra le disposizioni inclusive degli insegnanti e la limitata diffusione di tecnologie assistive o basate sull'intelligenza artificiale. L'integrazione metodologica ha, quindi, fornito non solo dati empirici di triangolazione, ma anche di profondo arricchimento concettuale, supportando la comprensione dell'inclusione digitale come un fenomeno che emerge dall'interazione di accordi infrastrutturali, intenzionalità pedagogica e culture istituzionali di cura (Sailer et al, 2021).

Principi etici e tutela della privacy

Le considerazioni etiche hanno guidato ogni fase del processo di ricerca. La partecipazione è stata volontaria e anonima e gli intervistati erano informati degli obiettivi dello studio, del trattamento riservato dei loro dati e del loro diritto di opposizione all'utilizzo dei dati. I dati sono stati memorizzati su server crittografati e non è stata rilevata alcuna informazione identificativa. Lo studio ha aderito alla normativa europea sulla protezione dei dati personali. Il Regolamento (GDPR) e ha seguito le linee guida istituzionali per la ricerca educativa. Tali procedure etiche oltre che ad ottemperare gli obblighi procedurali, riflettono e sostengono un impegno più ampio nell'allineare il processo di ricerca con i valori alla base dell'istruzione inclusiva (Burgstahler, 2020).

Risultati

La distribuzione per genere evidenzia una netta prevalenza di soggetti di genere femminile. Tale marcata asimmetria nella composizione del campione suggerisce la presenza di uno sbilanciamento di genere e, pertanto, questo deve essere considerato con particolare attenzione nell'interpretazione dei risultati (Antonucci, 2025). Di conseguenza, i risultati dello studio risultano maggiormente rappresentativi delle prospettive del genere femminile, mentre la generalizzabilità rispetto al genere maschile e alle identità di genere non binarie potrebbe non apparire di ampio respiro.

Analisi quantitativa e qualitativa

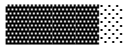
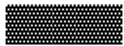
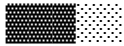
I dati quantitativi descrivono un panorama interpretativo del digitale in cui le tecnologie fondamentali sono ampiamente disponibili e utilizzate di routine, mentre gli strumenti specificamente progettati per scopi adattivi o assistivi rimangono molto meno comuni. Come riassunto nella Tabella 2, il 90,04% degli insegnanti dichiara di utilizzare lavagne interattive e l'84,83% utilizza i computer nella pratica quotidiana. Al contrario, solo il 43,06% utilizza regolarmente software didattici, il 34,08% dichiara di utilizzare tecnologie assistive, il 19,60% si affida a strumenti basati sull'intelligenza artificiale e solo il 5,40% menziona esperienze con realtà virtuale o aumentata. Questa discrepanza indica un "divario di inclusione" (OECD (2021): le tecnologie con il maggiore potenziale di personalizzazione e accessibilità sono proprio quelle meno diffuse.

La Tabella 1 (Fig. 3) presenta le statistiche descrittive per i principali indici. Il Punteggio di Percezione dell'Inclusività (IPS; $M = 3,24$, $DS = 0,81$) nella Tabella 2 (Figure 4), che indica un livello moderato di inclusività percepita, suggerisce che molti insegnanti riconoscono i progressi ma considerano ancora i loro contesti come lavori in corso piuttosto che ambienti pienamente inclusivi. Il *Technology Adoption Index* (TAI; $M = 2,31$, $DS = 1,04$) indica un'integrazione disomogenea e generalmente limitata di strumenti digitali avanzati al di là delle infrastrutture di base. Al contrario, il *Personalisation & Adaptive Pedagogy Index* (PAPI; $M = 3,41$, $DS = 0,76$) suggerisce che gli insegnanti hanno sviluppato pratiche adattive relativamente solide, spesso facendo affidamento su

raggruppamenti flessibili, compiti differenziati e apprendimento collaborativo per rispondere alla diversità degli studenti anche in assenza di tecnologie sofisticate. Tutti i valori numerici presentati nel testo sono stati confrontati con le distribuzioni di frequenza per garantire la piena corrispondenza con tabelle e figure. Gli indici, considerati congiuntamente, delineano profili di inclusione digitale caratterizzati da specifici disallineamenti tra intenzionalità pedagogica, disponibilità tecnologica e percezione dell'inclusività. Le percentuali sono presentate nel testo per maggiore leggibilità, mentre i valori assoluti sono riportati esclusivamente nelle tabelle per evitare ridondanze. L'analisi tematica delle risposte aperte arricchisce questi modelli quantitativi. Gli insegnanti si descrivono come mediatori tra studenti e tecnologie, sottolineando che gli strumenti digitali diventano significativi solo se integrati in contesti relazionali ricchi e di supporto emotivo. Molti intervistati sottolineano l'importanza di piattaforme intuitive, accessibili e compatibili con i profili sensoriali e comunicativi degli studenti con disabilità. Allo stesso tempo, si evidenziano barriere persistenti, tra cui formazione insufficiente, tempo limitato per la sperimentazione, supporto tecnico inadeguato, strategie istituzionali frammentate e preoccupazioni sulla protezione dei dati e l'opacità dei sistemi basati sull'intelligenza artificiale. L'inclusione digitale è spesso collegata all'autonomia, alla motivazione e alla resilienza degli studenti, il che suggerisce che gli insegnanti considerino la tecnologia non come un fine in sé, ma come un mezzo per espandere la capacità degli studenti di agire dentro e fuori la classe. Nel complesso, i risultati rivelano una professione fortemente impegnata in valori inclusivi, seppur vincolata da limitazioni infrastrutturali e organizzative. Gli insegnanti dimostrano creatività nel personalizzare l'apprendimento con gli strumenti disponibili, ma esprimono anche una chiara richiesta di sviluppo professionale duraturo e orientato alla pratica, incentrato su tecnologie assistive e basate sull'intelligenza artificiale, insieme a politiche istituzionali coerenti in grado di tradurre l'innovazione digitale in pratiche stabili e orientate all'equità (Malaguti, 2024). A completamento dei risultati descrittivi, sono state condotte analisi statistiche inferenziali per esplorare le relazioni tra i tre indici compositi. I coefficienti di correlazione di Pearson hanno rivelato significative associazioni positive tra l'Indice di Adozione Tecnologica e sia l'Indice di Personalizzazione e Pedagogia Adattiva ($r = .42$, $p < .001$) sia l'Indice di Percezione di Inclusività ($r = .31$, $p < .001$). Gli insegnanti con precedente esperienza in educazione speciale hanno riportato punteggi IPS medi più

elevati ($t(1558) = 4,27, p < .001$). Le analisi ANOVA hanno indicato significative differenze territoriali nei punteggi TAI tra le regioni ($F(3,1558) = 6,14, p < .001$), con gli insegnanti delle regioni settentrionali che hanno riportato livelli più elevati di adozione della tecnologia. Questi modelli supportano l'interpretazione secondo cui l'inclusione digitale è influenzata da variabili contestuali e professionali piuttosto che essere distribuita uniformemente.

Tabella 1. Indicatori sintetici degli ecosistemi educativi inclusivi
(N = 1.562)

Indice	Descrizione sintetica	Media (M)	Dev. (SD)	Std. Variabilità
IPS	Percezione dell'inclusività del contesto educativo	3,24	0,81	
TAI	Adozione e uso delle tecnologie educative	2,31	1,04	
PAPI	Personalizzazione e pedagogia adattiva	3,41	0,76	

Legenda variabilità (SD)

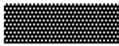
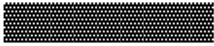
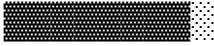
-  = molto alta
-  = medio-alta
-  = media

Fig. 3 - Utilizzo delle tecnologie digitali

Tabella 2. Frequenza di utilizzo delle tecnologie digitali e assistive
(N = 1.562)

Tecnologia	Descrizione	% Utenti	N	Diffusione
LIM	Lavagna Interattiva Multimediale	90,04%	1.401	
Computer	PC / Laptop per la didattica	84,83%	1.320	
Software educativi	Applicativi didattici dedicati	43,06%	670	
Tecnologie assistive	Strumenti per l'accessibilità	34,08%	532	
Strumenti di AI	AI-generativa e adattiva	19,60%	305	
VR / AR	Realtà virtuale e aumentata	5,40%	84	

Legenda diffusione (percentuale di utilizzo)

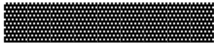
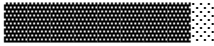
-  = molto alta ($\geq 90\%$)
-  = alta (75–89%)
-  = media (40–59%)
-  = medio-bassa (30–39%)
-  = bassa (15–29%)
-  = molto bassa ($< 10\%$)

Fig. 4 - Livelli di inclusività

Le associazioni osservate suggeriscono che l'adozione tecnologica opera come fattore abilitante, piuttosto che determinante, di pratiche pedagogiche inclusive, la cui origine risiede prevalentemente nella professionalità docente e nelle culture istituzionali.

Integrazione dei risultati quantitativi e qualitativi: la meta-inferenza

La compresenza di un'elevata adozione di tecnologie di base e di una diffusione ancora limitata di strumenti assistivi, adattivi e basati sull'IA mette in evidenza un disallineamento strutturale tra la retorica dell'innovazione e le condizioni concrete della pratica didattica quotidiana. Di fronte a tale scarto, gli insegnanti sembrano fare ricorso a strategie prevalentemente relazionali e pedagogiche, fondate sull'apprendimento collaborativo, sulla differenziazione dei compiti e su un'attenta lettura dei bisogni degli studenti. In questa prospettiva, l'educazione digitale inclusiva appare sostenuta meno dalla novità tecnologica in sé: i docenti continuano a far fede sulla loro capacità di reinterpretare gli strumenti digitali all'interno di ecosistemi di cura e responsabilità educativa (Muscarà et al., 2024). Tali evidenze risultano pienamente coerenti con le assunzioni teoriche delineate nel quadro concettuale. La limitata diffusione di tecnologie assistive e basate sull'IA, ad esempio, si colloca in continuità con la letteratura internazionale che documenta la persistenza di barriere strutturali e culturali all'accessibilità digitale (Seale, 2014; Burgstahler, 2020). Allo stesso tempo, gli elevati punteggi PAPI riflettono approcci *embodied cognition based* ed ecologici che concepiscono l'inclusione come un processo relazionale e situato, piuttosto che come un esito esclusivamente derivante da un induzione

tecnologica (Gomez Paloma & Damiani, 2021). Le differenze territoriali rilevate nei punteggi TAI rafforzano ulteriormente l'interpretazione secondo cui gli ecosistemi digitali educativi sono modellati da specifiche culture istituzionali e configurazioni infrastrutturali, in linea con la ricerca scandinava sugli ambienti digitali *human-centred* (Livari et al., 2020). In questo senso, i risultati empirici non si limitano a corroborare il quadro teorico, ma ne offrono una concreta operazionalizzazione, mostrando come infrastrutture, *habitus* professionali e orientamenti etici interagiscono nel dare forma a pratiche di educazione digitale inclusiva. I dati qualitativi confermano le tendenze quantitative e ne rivelano, contestualmente, le tensioni interne, mostrando come pratiche inclusive possano svilupparsi anche in assenza di adeguate infrastrutture tecnologiche, attraverso forme di compensazione pedagogica e relazionale. Al contempo, i risultati mettono in luce vulnerabilità di natura sistemica. In assenza di investimenti strutturali in tecnologie accessibili, di un adeguato supporto istituzionale e di percorsi di formazione di elevata qualità, la digitalizzazione rischia di riprodurre, o persino amplificare, le disuguaglianze esistenti, incidendo in modo particolare sugli studenti con disabilità che dipendono in misura maggiore da strumenti adattivi e assistivi. L'esigenza di ambienti digitali accessibili e flessibili rafforza pertanto la centralità dell'*Universal Design for Learning* e dei *framework* di e-accessibilità, i quali sostengono che la progettazione inclusiva debba anticipare la variabilità degli studenti, piuttosto che intervenire in modo reattivo (Rose et al., 2014; Seale, 2014). Le preoccupazioni espresse dagli insegnanti in relazione alla protezione dei dati e all'opacità dei processi algoritmici evidenziano inoltre l'urgenza di integrare in modo sistematico l'alfabetizzazione etica e all'IA nei programmi di sviluppo professionale, in coerenza con misure nazionali quali il DL 71/2024 e con il quadro normativo europeo delineato dall'*AI Act*.

Sul piano teorico, i risultati corroborano prospettive ecologiche ed *embodied* che interpretano l'inclusione digitale come l'esito di interazioni dinamiche tra infrastrutture tecnologiche, stili professionali e culture istituzionali. Le tecnologie emergono come *affordance* capaci di ampliare o restringere lo spazio delle azioni possibili per gli studenti, a seconda delle modalità con cui vengono integrate nei curricula, nelle *routines* organizzative e nelle relazioni educative. Ne consegue che le politiche orientate alla promozione di un'educazione digitale inclusiva non possono limitarsi alla distribuzione di dispositivi e alla garanzia della connettività, ma devono intervenire anche sulla

qualità degli assetti organizzativi, delle pratiche collaborative e delle forme di leadership pedagogica che sostengono la sperimentazione, l'innovazione riflessiva e la costruzione condivisa di significato.

Lo studio appare significativo rispetto al dibattito internazionale sull'educazione digitale inclusiva, mettendo al centro le prospettive degli insegnanti e proponendo un quadro interpretativo che integra infrastrutture tecnologiche, sviluppo professionale e culture istituzionali orientate alla cura. I risultati emersi appaiono essere coerenti con la letteratura internazionale sulla pedagogia online inclusiva, che riconosce nella preparazione docente e nella coerenza didattica fattori determinanti per la partecipazione degli studenti negli ambienti digitali (Al-Azawei et al., 2016). Per i decisori politici e i dirigenti scolastici, infine, emergono tre priorità strategiche: a) potenziare gli investimenti in tecnologie accessibili e adattive; b) sviluppare percorsi di formazione continua, situata e orientata alla pratica sull'alfabetizzazione digitale e sull'intelligenza artificiale inclusiva; c) promuovere assetti organizzativi che valorizzino gli insegnanti come co-progettisti di ecosistemi digitali significativi ed eticamente fondati. Sul piano scientifico, lo studio conferma, altresì, il valore degli approcci a metodi misti nell'analizzare la complessità dell'inclusione digitale e sollecita ulteriori ricerche all'intersezione tra *embodied cognition*, IA e giustizia educativa.

Una lettura multidimensionale dell'inclusione digitale

Nel complesso, la discussione propone un'interpretazione coerente e concettualmente matura dei risultati, mostrando una chiara consapevolezza del fatto che l'inclusione digitale non può essere ridotta al mero utilizzo di strumenti tecnologici, ma deve essere compresa all'interno di una più ampia costellazione di culture professionali, condizioni infrastrutturali, orientamenti pedagogici, impegni etici e forme di leadership scolastica. Questa prospettiva multidimensionale riflette un orientamento ormai consolidato nella ricerca europea e internazionale, secondo cui la trasformazione digitale inclusiva è sostenuta dall'interazione di variabili sistemiche piuttosto che da innovazioni isolate. Lo studio pone in evidenza come le percezioni degli insegnanti siano modellate non solo dall'accesso a dispositivi o piattaforme, ma anche dai climi organizzativi, dalla stabilità delle comunità professionali e dalla presenza di

strutture di leadership capaci di guidare processi complessi di cambiamento pedagogico (D'Alonzo et al., 2024).

Le criticità emerse in termini di fiducia e preparazione degli insegnanti indicano la necessità di strategie formative multilivello che integrino alfabetizzazione etica, *engagement* critico con i sistemi di intelligenza artificiale, principi di *Universal Design for Learning* ed esperienze pratiche con tecnologie assistive e adattive. Tali strategie possono contribuire nel consolidamento di una professionalità inclusiva capace di governare le tensioni tra automazione, relazione educativa, accessibilità e giustizia sociale.

I risultati sollecitano, inoltre, la definizione di indicatori di qualità coerenti con gli standard globali di accessibilità, in particolare con le Linee Guida per l'Accessibilità dei Contenuti Web (WCAG 2.1), da adottare come parametri di riferimento per la valutazione dell'inclusività delle piattaforme di e-learning. Tali indicatori possono consentire alle istituzioni scolastiche e ai decisori politici di distinguere tra forme di accessibilità meramente formali e approcci più sostanziali di progettazione universale, orientati alla rimozione attiva delle barriere per studenti con profili di funzionamento eterogenei.

Infine, un ancoraggio più esplicito ai quadri normativi europei, tra cui l'*AI Act* (2024/1689) e il *Digital Education Action Plan*, rafforzerebbe il contributo del manoscritto ai dibattiti di *policy* a livello nazionale ed europeo. Collocare i risultati entro questo più ampio panorama regolativo metterebbe in evidenza la necessità di una *governance* sistemica ed eticamente informata, condizione imprescindibile affinché gli ecosistemi digitali inclusivi si sviluppino in coerenza con le priorità europee in materia di accessibilità, trasparenza ed equità educativa (Murdaca, 2024).

Limitazioni, implicazioni e direzioni future

Pur fondandosi su un impianto metodologico sostanzialmente solido, lo studio presenta alcune limitazioni che meritano di essere considerate nell'interpretazione dei risultati. In primo luogo, la raccolta dei dati tramite questionario online a partecipazione volontaria può aver introdotto un *bias* di autoselezione, favorendo la partecipazione di insegnanti maggiormente coinvolti o più sicuri nell'uso delle tecnologie digitali. Tale elemento potrebbe aver influito sulla rappresentatività di alcune pratiche, in particolare quelle meno consolidate o più critiche.

In secondo luogo, l'impiego di misure auto-riferite limita la possibilità di cogliere la complessità situata delle pratiche didattiche e delle dinamiche inclusive che si sviluppano nei contesti di classe, nonché di disporre di indicatori oggettivi dell'effettiva integrazione delle tecnologie digitali e assistive. Rispetto alle procedure di *sampling*, sebbene il campione presenti una distribuzione nazionale, le differenze territoriali nelle infrastrutture scolastiche e nelle risorse disponibili potrebbero non essere pienamente riflesse nei dati raccolti.

Il disegno trasversale dello studio potrebbe costituire un ulteriore limite, in quanto non consente di analizzare pienamente l'evoluzione temporale delle pratiche né di formulare inferenze e nessi causali tra variabili. Analogamente, la componente qualitativa, basata su risposte scritte aperte, pur offrendo indicazioni interpretative rilevanti, non raggiunge il livello di profondità analitica che potrebbe essere garantito da interviste approfondite a testimoni privilegiati o da osservazioni etnografiche in classe.

Nonostante tali vincoli, l'ampiezza del campione, l'accessibilità dello strumento di rilevazione, la robustezza delle procedure analitiche e la coerenza epistemologica dell'approccio a metodi misti possono fornire una base interpretativa affidabile per delineare lo stato attuale dell'educazione digitale inclusiva nel contesto italiano. Le ricerche future potrebbero superare i limiti evidenziati attraverso disegni longitudinali, studi di caso situati e approcci interventivi, con particolare attenzione alle tecnologie assistive potenziate dall'IA. In ultimo, come sottolineato dalla letteratura sull'*Universal Design for Learning* e sull'e-accessibilità, solo un'integrazione intenzionale tra dimensione tecnologica e pedagogica può garantire che la trasformazione digitale rafforzi, anziché indebolire, i principi di equità e inclusione che fondano un'istruzione giusta (Rose et al., 2014; Burgstahler, 2020).

Conclusioni

I risultati di questo studio indicano sostanzialmente che l'educazione digitale inclusiva debba essere compresa come l'esito di un'articolata interdipendenza tra condizioni infrastrutturali, culture professionali, orientamenti pedagogici e assetti istituzionali. L'integrazione dei dati quantitativi e qualitativi permette di affermare che il potenziale trasformativo degli strumenti digitali (in particolare delle tecnologie assistive, adattive e potenziate dall'intelligenza artificiale) si realizza pienamente solo all'interno di ecosistemi educativi abilitanti, capaci di

sostenere collaborazione, riflessività professionale e responsabilità etica. In tal senso, i risultati confermano un assunto ormai consolidato nella ricerca italiana sugli ecosistemi educativi inclusivi: l'innovazione tecnologica acquisisce valore pedagogico solo quando è inscritta in processi organizzativi e culturali fondati su cura, partecipazione e costruzione condivisa di significato (Gaspari & Testa, 2024).

Un elemento particolarmente significativo riguarda il divario tra l'ampia disponibilità di tecnologie digitali di base e la più limitata adozione di strumenti avanzati orientati alla personalizzazione e all'accessibilità. Lungi dal riflettere una resistenza al cambiamento, tale configurazione appare come l'espressione di una tensione strutturale: gli insegnanti tendono a privilegiare strumenti familiari non per una forma di sottovalutazione delle tecnologie adattive, ma per l'assenza di condizioni che consentano una sperimentazione responsabile e sostenibile. Formazione discontinua, supporto tecnico frammentato, carenza di tempo per la progettazione collaborativa e mancanza di quadri di *policy* coerenti contribuiscono a generare contesti in cui l'innovazione risulta difficile da consolidare. L'inclusione digitale dipende meno dalla competenza individuale e più dalla preparazione istituzionale: essa si configura come una predisposizione sistemica alla trasformazione digitale inclusiva (Chianese & Bocchi, 2023). Inoltre, emerge con forza la centralità della postura etica degli insegnanti di fronte ai processi di digitalizzazione. Le risposte raccolte mostrano una costante attenzione alla tutela della dimensione relazionale dell'insegnamento e una diffusa preoccupazione affinché le tecnologie non oscurino gli incontri umani che costituiscono il cuore dell'esperienza educativa. Tali posizioni ben si iscrivono nei principi dell'umanesimo digitale e dell'*embodied cognition*, secondo cui l'apprendimento è inseparabile dalla corporeità, dalla risonanza emotiva e dall'interazione. Da queste indicazioni è possibile delineare un'esigenza professionale imprescindibile di formazione sistemica, dalla richiesta di percorsi strutturati di alfabetizzazione etica capaci di orientare le decisioni relative alla protezione dei dati, alla trasparenza algoritmica fino alle implicazioni pedagogiche dei sistemi basati sull'IA. Le preoccupazioni espresse in merito all'opacità dei processi algoritmici rafforzano l'urgenza di framework di alfabetizzazione all'IA che consentano agli educatori di interpretare criticamente gli output automatizzati e di individuare potenziali distorsioni (Selwyn, 2022). I risultati indicano che lo sviluppo professionale non può limitarsi alla formazione tecnica, ma deve orientarsi verso modelli integrati,

situati e iterativi. Gli insegnanti descrivono il bisogno di un supporto continuo che consenta di sperimentare, riflettere, riprogettare e valutare criticamente le scelte tecnologiche. Un orientamento che trova riscontro e positivo rinforzo nella recente letteratura italiana sul framework TPACK, che evidenzia come un'inclusione digitale efficace richieda l'orchestrazione dinamica di conoscenze tecnologiche, pedagogiche e disciplinari in relazione alle specificità dei contesti educativi (Magnanini et al., 2024). Analogamente, studi in ambito universitario mostrano che la *digital readiness* si sviluppa in ambienti collaborativi, in cui la conoscenza è co-costruita piuttosto che trasmessa attraverso interventi episodici o decontestualizzati (Harasim, 2012). In tale prospettiva, la formazione assume significato se intesa come un ecosistema continuo di mentoring (Rosati et al., 2025), co-progettazione (Andreatti, 2025) e ricerca condivisa.

Un ulteriore aspetto emergente riguarda il ruolo delle tecnologie assistive e adattive nel supporto agli studenti con disabilità. Gli insegnanti ne riconoscono il potenziale nel promuovere autonomia e partecipazione, ma segnalano al contempo la complessità di allineare le *affordance* tecnologiche ai profili di funzionamento individuali (Jensen, 2021). Ciò implica che la progettazione digitale inclusiva debba fondarsi su osservazione sistematica, valutazione multimodale e dialogo continuo tra insegnanti, famiglie e professionisti specialisti. L'inclusione digitale richiede attenzione non solo rispetto all'usabilità, ma anche alle dimensioni emotive, sensoriali e relazionali che modellano l'esperienza degli studenti negli ambienti digitali. L'IA può, pertanto, rafforzare i processi inclusivi solo se accompagnata da meccanismi di adattamento contestuale, interpretabilità ed equità decisionale.

La *governance* istituzionale assume, in tal senso, un ruolo cruciale nel rimodellare gli ecosistemi digitali inclusivi. Le scuole caratterizzate da una leadership sensibile all'equità, da una distribuzione equa ed attenta delle responsabilità e da una cultura del dialogo riflessivo risultano maggiormente capaci di tradurre le opportunità tecnologiche in pratiche inclusive sostenibili. Al contrario, laddove la *governance* rimane frammentata o prevalentemente amministrativa, le tecnologie tendono a configurarsi come artefatti isolati, privi di una reale integrazione pedagogica. Da queste considerazioni emerge la necessità, per i decisori politici, di orientare le strategie di innovazione verso le condizioni organizzative (tempo, spazi, coordinamento e risorse) piuttosto che verso il solo approvvigionamento tecnologico (Lohr et al., 2024).

In questo senso, assume particolare rilievo il riferimento agli standard internazionali di accessibilità, in particolare alle Linee Guida per l'Accessibilità dei Contenuti Web (WCAG 2.1), che forniscono parametri condivisi per garantire percepibilità, operatività, comprensibilità e robustezza dei contenuti digitali. I risultati suggeriscono che molte scuole incontrano ancora difficoltà nell'implementare una progettazione conforme a tali standard, rischiando di limitare il potenziale inclusivo di tecnologie altrimenti promettenti. Integrare sistematicamente i principi WCAG nei processi di progettazione, approvvigionamento e valutazione degli strumenti digitali rappresenta quindi una condizione imprescindibile per l'allineamento degli ambienti educativi agli standard globali di accessibilità ed equità. Rispetto alle prospettive possibili, i risultati suggeriscono diverse linee di sviluppo. Una prima direzione riguarda l'elaborazione di una tassonomia originale delle barriere digitali, derivata dall'integrazione di indicatori quantitativi e narrazioni qualitative, capace di distinguere tra vincoli infrastrutturali, disposizioni culturali, disallineamenti organizzativi, criticità etiche e deficit di accessibilità. Una seconda linea concerne la costruzione di un modello concettuale che metta in relazione quadri di *policy*, formazione degli insegnanti e risultati in termini di accessibilità, collegando le evidenze empiriche agli orientamenti di UNESCO, OCSE e Unione Europea.

Infine, un ampliamento in chiave comparativa internazionale consentirebbe di collocare il "divario di inclusione" tra tecnologie di base e tecnologie adattive (Hamburg & Lütgen, 2019; Samaniego et al., 2025) entro un quadro globale di sfide condivise in materia di equità digitale e alfabetizzazione all'IA.

SARA PELLEGRINI
Link Campus University

ANTONIO CUCCARO
"Niccolò Cusano" University

Bibliografia

- Agrati, L. S., & Beri, A. (2024). Developing Assessment Competences in Teacher Education: Insights from Moodle-Based Task. In *International Conference on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online* (pp. 276-286). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Ainscow, M. (2020). *Promoting Inclusion and Equity in Education*. Routledge.
- Al-Azawei, A., Parslow, P., & Lundqvist, K. (2016). *Barriers and opportunities of e-learning implementation in higher education*. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(5), 126-146. <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2501>
- Alajarmeh, N. (2022). *The extent of mobile accessibility coverage in WCAG 2.1: Sufficiency of success criteria and appropriateness of relevant conformance levels pertaining to accessibility problems encountered by users who are visually impaired*. *Universal Access in the Information Society*, 21(2), 507-532. <https://doi.org/10.1007/s10209-020-00785-w>
- Aleven, V., McLaughlin, E. A., Glenn, R. A., & Koedinger, K. R. (2016). Instruction based on adaptive learning technologies. *Handbook of research on learning and instruction*, 2, 522-560.
- Andreatti, G. (2025). Educazione economica a scuola: Co-Design di un percorso di formazione per insegnanti a partire dalle teorie economiche ingenuie dei bambini. In *Progettare futuri possibili: Pluralismo dei Paradigmi e Tras-Formazione* (pp. 218-226). Pensa Multimedia.
- Antonucci, M. C. (2025). *Che genere di AI?* In S. Avveduto (a cura di), *Inclusione & diversità: donne e scienza a che punto siamo*. CNR Edizioni.
- Besio, S., Bianquin, N., & Giraldo, M. (2024). Le tecnologie nella vita della persona con disabilità. In *L'inclusione non si ferma. Cammina sempre* (pp. 205-221). Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Erickson.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buccinia, F., & Marone, F. (2025). Intelligenza artificiale ed educazione: nuove prospettive per l'inclusione. *IUL RESEARCH*, 6(12), 292-303.
- Burgstahler, S. (Ed.). (2020). *Creating inclusive learning opportunities in higher education: A universal design toolkit*. Harvard Education Press.
- Caldin, R. (2024). *L'inclusione a scuola: un imperativo etico, un diritto, un impegno*. *Nuova Secondaria*, 41(6), 41-44.
- Chianese, G., & Bocchi, B. (2023). *L'orientamento come habitus vivendi in un contesto di sviluppo permanente*. *Studium Educationis*, 24(2).
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Cuccaro, A., Gentilozzi, C., Brancato, D., & Damiani, P. (2024). Sviluppare le capacità etiche dei docenti: una proposta di formazione ispirata al paradigma ECS. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(2), 193-202. <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2024-17>
- Cuccaro, A., & Gentilozzi, C. (2025). *Embodied Cognitive Science and initial teacher education: Possibilities and perspectives [Embodied Cognitive Science e formazione iniziale docente: possibilità e prospettive]*. *QTimes Webmagazine*, anno XVII(1), 237-249. https://doi.org/10.14668/QTimes_17118
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications* (5th ed.). Sage Publications.
- Di Tore, P. A. (2023). *Intelligenza artificiale e processi educativi secondo l'Intelligenza Artificiale*. *QTimes - webmagazine*, 15(2), 464-481. https://doi.org/10.14668/QTimes_15170
- European Commission. (2016). Directive (EU) 2016/2102 of the European Parliament and of the Council on the accessibility of the websites and mobile applications of public sector bodies. *Official Journal of the European Union*.
- European Commission. (2019). Directive (EU) 2019/882 on the accessibility requirements for products and services (European Accessibility Act). *Official Journal of the European Union*.
- European Telecommunications Standards Institute. (2021). *EN 301 549 V3.2.1: Accessibility requirements for ICT products and services*. ETSI.

- Engeness, I., & Gamlem, S. M. (2025). Agency in Digital Education: Empowering Students and Teachers in Technology-Rich Learning Environments. *Education Sciences*, 15(8), 1051. <https://doi.org/10.3390/educsci15081051>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Floridi, L. (2014). *The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.
- Gaspari, P., Travaglini, A., & Testa, S. (2024). Narrative approach and digital storytelling: What contribution to the construction of inclusive contexts? *Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics*, 8(3)
- Geng, Y., An, B., Geng, H., Chen, Y., Yang, Y., & Dong, H. (2023, May). RLAfford: End-to-end affordance learning for robotic manipulation. In *Proceedings of the 2023 IEEE International Conference on Robotics and Automation (ICRA)* (pp. 5880–5886). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICRA48891.2023.10161571>
- Giaconì, C., Capellini, S., D'Angelo, C., & Giaconì, G. (2023). Scuole comprese. FrancoAngeli.
- Gomez Paloma, F., & Damiani, C. (2021). Manuale delle Scuole ECS. Pensa Multimedia.
- Gómez Paloma, F. P. (2013). *Scienza cognitiva incarnata: Atti incarnati della didattica* (coll. *Embodied Cognitive Science*, Vol. 1, pp. 1–132). Edizioni Nuova Cultura.
- Hamburg, I., & Lütgen, G. (2019). Digital divide, digital inclusion and inclusive education. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(4), 193–206. <https://doi.org/10.14738/assrj.64.6457>
- Harasim, L. (2012). *Online collaborative learning: Theory and practice*. Routledge.
- Hilviu, D., & Nervo, L. (2016). Affordance pragmatiche. In *Atti del convegno mid-term 2016 dell'Associazione Italiana di Scienze Cognitive (AISC): Apprendimento, cognizione e tecnologia* (pp. 108–112). Università degli Studi di Napoli Federico II.
- Livari, N., Sharma, S., & Ventä-Olkkonen, L. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care? *International Journal of Information Management*, 55, 102183. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183>
- Jensen, E. (2021). *Engaging students with poverty in mind: Practical strategies for raising achievement* (2nd ed.). ASCD.
- Kinnula, M., livari, N., Kuure, L., & Molin-Juustila, T. (2023). Educational participatory design in the crossroads of histories and practices – Aiming for digital transformation in language pedagogy. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 32, 745–780. <https://doi.org/10.1007/s10606-023-09473-8>
- Lohr, A., Murböck, J., Sailer, M., & Fischer, F. (2024). Digital learning in schools: Which skills do teachers need and who should bring their own devices? *Teaching and Teacher Education*, 152, 104788. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104788>
- Magnanini, M., Cioni, P., & Utgè, L. (2024). TPACK per la scuola inclusiva. *IJET*, 32(2), 77–95.
- Malaguti, E. (2024). Rileggere Andrea Canevaro. In *L'inclusione non si ferma*. Erickson.
- Marsili, F., Morganti, A., & Signorelli, A. (2021). The Italian leadership on inclusive education: Myth or reality? *Science Insights Education Frontiers*, 9(2), 1241–1263. <https://doi.org/10.15354/sief.21.or048>
- Minghelli, V. (2022). Video modeling as a tool for observing corporeality in inclusive processes. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6(3), 1–13. <https://doi.org/10.32043/gsd.v6i3.710>
- Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Principali dati della scuola – Avvio anno scolastico 2023/2024* [Rapporto statistico]. https://www.mim.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/focus-principali-dati-della-scuola-avvio-anno-scolastico-2023-2024-
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura: Prendere a cuore la vita*. Raffaello Cortina Editore.
- Nissim, M., & Shamma, F. (2025). Supporting teacher professionalism for inclusive education: Integrating cognitive, emotional, and contextual dimensions. *Education Sciences*, 15(10), 1317. <https://doi.org/10.3390/educsci15101317>
- OCSE. (2021). Prospettive dell'OCSE sull'istruzione digitale 2021.
- OECD (2021). *Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with AI, Blockchain and Robots*. Paris: OECD Publishing.
- Parlamento europeo & Consiglio dell'Unione europea. (2024). *Regolamento sull'intelligenza artificiale (AI Act)*.
- Rosati, A. (Ed.). (2025). *RM by education: Il Reverse Mentoring come strategia educativa e collaborativa*. Morlacchi Editore University Press.
- Rose, D. H., Meyer, A., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

- Sailer, M., Stadler, M., Schultz-Pernice, F., Franke, U., Schöffmann, C., Paniotova, V., & Fischer, F. (2021). Technology-related teaching skills and attitudes: Validation of a scenario-based self-assessment instrument for teachers. *Computers in Human Behavior*, 115, 106625.
- Samaniego López, M. V., Orrego Riofrío, M. C., Barriga-Fray, S. F., & Paz Viteri, B. S. (2025). *Technologies in inclusive education: Solution or challenge? A systematic review*. *Education Sciences*, 15(6), 715. <https://doi.org/10.3390/educsci15060715>
- Santilli, D., Bison, I., & De Rossi, M. (2023). Per un design inclusivo. Carocci.
- Seale, J. K. (2014). *E-Learning and Disability in Higher Education: Accessibility research and practice* (2nd ed.). Routledge.
- Selwyn, N. (2022). *Education and technology: Key issues and debates* (3rd ed.). Bloomsbury Academic.
- Spadafora, G. (2022). *La ricerca empirico-sperimentale educativa e la professionalità del docente per migliorare la scuola inclusiva*. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (26), 269–278. <https://doi.org/10.7358/ecps-2022-026-spad>
- UNESCO. (2018). Quadro di competenze ICT per gli insegnanti.
- UK Government. (2018). *The Public Sector Bodies (Websites and Mobile Applications) (No. 2) Accessibility Regulations 2018*. UK Statutory Instruments.
- World Wide Web Consortium (W3C). (2018). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.1*. <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>
- Yang, X., Ji, Z., Wu, J., & Lai, Y. K. (2023). *Recent advances of deep robotic affordance learning: A reinforcement learning perspective*. *IEEE Transactions on Cognitive and Developmental Systems*, 15 (3), 1139–1149. <https://doi.org/10.1109/TCDS.2023.3277288>

**Making Thinking Visible in Initial Secondary Teacher Education.
AI as a Pedagogical Mediation Environment for Metacognition,
Emotion, and Transversal Competences**

**Rendere visibile il pensiero nella formazione iniziale degli insegnanti
della scuola secondaria.**

**L'intelligenza artificiale come ambiente di mediazione pedagogica
per la metacognizione, le emozioni e le competenze trasversali**

CAMILLA BRANDAO DE SOUZA

The article aims to explore a distinctive pedagogical perspective within initial teacher education for secondary schools, focusing on the use of artificial intelligence as a mediating environment to support metacognition, reflective practice, and the development of transversal competences. This perspective, although still emerging and embedded in institutional and cultural contexts partly different from traditional models of teacher preparation, allows the identification of strong pedagogical paradigms capable of consistently connecting theory and practice, cognition and emotion, creativity and responsibility, individual professional growth and educational communities.

KEYWORDS: TEACHER EDUCATION; ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION; METACOGNITION; TRANSVERSAL COMPETENCES; REFLECTIVE PRACTICE.

L'articolo si propone di esplorare una prospettiva pedagogica distintiva all'interno della formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, concentrandosi sull'uso dell'intelligenza artificiale come ambiente di mediazione a supporto della metacognizione, della pratica riflessiva e dello sviluppo delle competenze trasversali. Questa prospettiva, sebbene ancora emergente e inserita in contesti istituzionali e culturali in parte differenti dai modelli tradizionali di preparazione dei docenti, consente di individuare alcuni paradigmi pedagogici forti, capaci di connettere in modo coerente teoria e pratica, cognizione ed emozione, creatività e responsabilità, crescita professionale individuale e comunità educative

PAROLE CHIAVE: FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI; INTELLIGENZA ARTIFICIALE; METACOGNIZIONE; COMPETENZE TRASVERSALI; PRATICA RIFLESSIVA.

Introduction. Educating Teachers in a Time of Cognitive Complexity, Metacognition, and Technological Mediation

In the contemporary educational landscape, initial teacher education for secondary schools unfolds within a context marked by the convergence of accelerated technological change, increasing complexity of school environments, and a redefinition of the professional competences required of teachers. Within this scenario, a conception of teacher education as a merely preparatory or transmissive phase, primarily oriented toward the acquisition of disciplinary and methodological knowledge, appears increasingly inadequate. Initial teacher education instead emerges as a critical space for the construction of professional identity, in which prospective teachers are called to reflect on their own practice, interrogate decision-making processes, and become aware of the cognitive and emotional dimensions that orient teaching action (Dewey, 1916; Schön, 2017).

In Italy, the introduction of qualifying training pathways for secondary school teachers, established by Law no. 79/2022 and regulated by the Prime Ministerial Decree of 4 August 2023, has renewed the debate on initial teacher education. The early phases of implementation have revealed organizational and design-related difficulties that cannot be reduced to issues of timing or resource allocation. Rather, they point to a more structural challenge: sustaining, within the 60 ECTS pathways, coherent and continuous processes of reflection, metacognition, and integration between theoretical knowledge, practicum, and lived experience, elements consistently identified in the literature as central to the development of teacher professionalism (Darling-Hammond, 2017; Biesta, 2015).

These challenges must be situated within a broader epistemic transformation that is reshaping the production, mediation, and use of knowledge. The emergence of artificial intelligence and advanced digital systems does not simply add new tools to educational practices; it contributes to reconfiguring cognitive processes by increasingly mediating access to information, interpretation, and decision-making (Floridi, 2022; Floridi, 2025). As a result, the relationship between subject and knowledge becomes mediated by technological environments that function as cognitive intermediaries, altering the conditions under which learning and teaching take place.

Within this context, the central issue for initial teacher education is not the presence of technology as such, but the quality of the thinking processes that techno-

logical mediation is able to support. Metacognition therefore assumes a foundational role in teacher professionalism, understood as the capacity to reflect on one's own cognitive processes, make implicit assumptions explicit, critically examine pedagogical choices, and recognize the role of emotions in educational action (Flavell, 1979; Zimmerman, 2002).

From this perspective, Ron Ritchhart's theoretical contribution on making thinking visible offers a valuable lens for rethinking teacher education. Making thinking visible does not merely involve explicating strategies or procedures, but entails the deliberate construction of learning environments in which cognitive, metacognitive, and emotional processes can be articulated, shared, and collectively examined (Ritchhart, Church and Morrison, 2011; Ritchhart, 2015). Applied to initial teacher education, this approach challenges implicit models of professional learning based on imitation or tacit immersion, by foregrounding reflection as a structured and intentional practice.

Metacognition is closely intertwined with the development of transversal competences, which are increasingly recognized as structural components of teacher professionalism in international educational frameworks (OECD, 2020). Among these competences, creativity and emotional competences play a particularly significant role in secondary education, a context characterized by high cognitive, relational, and emotional complexity. Creativity, conceived not as an individual trait but as the capacity to reorganize knowledge, explore alternatives, and tolerate uncertainty, can be understood as a metacognitive competence. Emotional competences, in turn, function as regulatory dimensions that orient attention, motivation, and the quality of pedagogical decision-making (Guilford, 1950; Torrance, 1974; Glăveanu, 2015; Pekrun, 2006; Immordino-Yang, 2017; Damasio, 1994).

Despite their growing recognition in pedagogical research and policy discourse, these competences often struggle to find a systematic and explicit place within initial teacher education pathways. They tend to remain implicit, entrusted to individual dispositions or to the informal reflective capacity of prospective teachers. The absence of structured pedagogical dispositifs capable of making thinking processes, emotional dimensions, and professional choices visible thus represents one of the most significant limitations of current qualifying pathways (Schutz and Zembylas, 2009; Frenzel *et al.*, 2021).

Within this theoretical landscape, artificial intelligence can be interpreted not as an instructional technology or an organizational solution, but as a potential pedagog-

ical mediating device. When embedded within reflective and metacognitively oriented educational designs, AI may support the visibility of thinking, reflection on experience, and the development of emotional and creative competences in prospective teachers (Vygotskij, 1978; Edwards, Gandini & Forman 2011). In a context in which access to information is increasingly mediated by intelligent systems, the educational challenge for initial teacher education does not primarily concern the accumulation of knowledge, but the cultivation of reflective, emotionally aware, and critically oriented forms of professional thinking capable of transforming experience into shared and meaningful educational knowledge (Stringher, 2021; Brandão de Souza, 2022).

Initial Teacher Education between Pedagogical Paradigms and Organizational Challenges

Initial teacher education for secondary schools represents a crucial juncture within contemporary educational systems, not only as a phase of entry into the profession, but as a foundational space for the construction of teacher identity. From a pedagogical perspective, it cannot be reduced to a certification mechanism or a set of regulatory requirements; rather, it should be understood as a complex learning environment in which theoretical knowledge, professional practices, reflective processes, and emotionally significant experiences are interwoven (Dewey, 1916; Schön, 2017).

This interpretation is particularly relevant in the Italian context, in light of the introduction of qualifying pathways for secondary school teachers established by Law no. 79/2022 and regulated by the Prime Ministerial Decree of 4 August 2023. In the first years of implementation, these pathways have revealed organizational and design-related difficulties that cannot be interpreted solely as issues of management or regulatory transition. On the contrary, they bring to the surface long-standing structural tensions within initial teacher education, concerning the relationship between theory and practice, between academic training and practicum, and between explicit learning and the implicit dimensions of professional experience.

International literature has consistently emphasized that the quality of initial teacher education depends on the capacity of training pathways to coherently integrate theoretical knowledge, situated practices, and reflection on experience

(Darling-Hammond, 2017). However, in training dispositifs characterized by compressed timeframes and a high density of content – such as the 60 ECTS pathways – this integration proves particularly difficult to achieve. The risk is that of a fragmented trajectory, in which the various components of training proceed in parallel without generating genuine formative dialogue, leaving in the background the processes through which prospective teachers construct meaning from experience. In this sense, the organizational challenges of initial teacher education cannot be separated from the pedagogical paradigms that guide its design. As Biesta observes, teacher education cannot be conceived exclusively in terms of effectiveness or measurable outcomes; it must instead engage with educational purposes, professional responsibility, and the criteria that orient pedagogical judgment in complex and uncertain situations (Biesta, 2015). Reducing initial teacher education to a sequence of competences to be acquired risks weakening precisely those reflective and value-laden dimensions that enable teachers to act responsibly within school contexts.

A central issue within this debate concerns the role attributed to reflection in initial teacher education pathways. Schön (2017) has shown that professional competence is constructed through a continuous dialogue between action and reflection, in which practitioners are called to interrogate their practices and rework lived experience (*reflection-in-action* and *reflection-on-action*). Within qualifying pathways, however, this dialogue often remains implicit, entrusted either to the individual capacity of prospective teachers or to the sensitivity of individual teacher educators, rather than being supported by structured and intentional pedagogical dispositifs.

It is within this critical space that Ron Ritchhart's contribution on *making thinking visible* offers a particularly relevant interpretative lens. Ritchhart emphasizes that thinking – including reflective and metacognitive processes – is not a purely internal event, but a cultural practice that can be made visible, shared, and cultivated within specific educational environments (Ritchhart, Church and Morrison, 2011; Ritchhart, 2015). Applied to initial teacher education, this perspective makes it possible to move beyond a conception of reflection as an episodic or ancillary activity, restoring it to the status of a pedagogically mediated process.

Making thinking visible in initial teacher education thus means creating conditions that enable prospective teachers to articulate their instructional reasoning, question the implicit assumptions that guide professional choices, and recognize the role of emotions in decision-making processes. Such visibility does not concern the

cognitive dimension alone, but also encompasses the emotional and value-laden dimensions of teaching practice, contributing to the transformation of formative experience into an object of shared reflection rather than mere individual adaptation.

The difficulty of sustaining continuous reflective processes is further intensified by the emotional complexity that characterizes entry into the teaching profession. Initial teacher education represents a moment of identity transition, in which prospective teachers are required to confront expectations, uncertainties, and relational tensions that deeply affect professional learning processes. Yet these dimensions often remain marginal in the design of training pathways, as if teacher professionalism could be constructed independently of the subjective and emotional experience of those in training.

In light of these considerations, it becomes necessary to rethink initial teacher education as an intentional pedagogical environment, capable of supporting integration between action and reflection, thinking and emotion, individual experience and professional community. The organizational challenges of the 60 ECTS qualifying pathways can thus be interpreted as symptoms of a deeper issue, concerning the underlying model of initial teacher education and its capacity to make visible and thinkable the processes through which prospective teachers construct their professional identity. It is within this framework that a non-technistic reflection on the use of new mediating dispositifs in initial teacher education becomes possible.

Metacognition and the Visibility of Thinking in Teacher Professionalism

Within contemporary pedagogical debate, metacognition has progressively emerged as a key dimension of learning and professional development, particularly in contexts characterized by high cognitive and decisional complexity. In the case of initial teacher education for secondary schools, metacognition assumes a structural value, as it concerns the capacity of prospective teachers to consciously reflect on their own thinking processes, the strategies they adopt, the decisions they make, and the emotions that accompany instructional action.

Flavell (1979) defined metacognition as knowledge of and control over one's own cognitive processes, emphasizing its fundamental role in self-regulated learning. Subsequent research on self-regulation has shown that metacognition is not an isolated competence, but rather a set of dynamic processes involving planning,

monitoring, evaluation, and the reorientation of action (Zimmerman, 2002). In educational settings, these processes are particularly relevant to teacher professionalism, which is required to operate in complex, uncertain, and often emotionally charged situations.

Despite this theoretical recognition, metacognition tends to remain implicit within initial teacher education pathways.

Prospective teachers often learn ‘how things are done’ through observation, imitation, or direct experience, without the underlying thinking processes of instructional action becoming the object of explicit and shared reflection. While this mode of learning is partly unavoidable, it risks producing a form of professionalism grounded in routines that are weakly conscious, difficult to transfer, and poorly adaptable to new contexts.

It is within this critical space that Ron Ritchhart’s theoretical contribution on making thinking visible becomes particularly significant. Ritchhart conceives of thinking not as an internal and individual event, but as a cultural practice that can be made visible, discussed, and cultivated within intentionally designed educational environments (Ritchhart, Church and Morrison, 2011). Making thinking visible means creating contexts in which cognitive and metacognitive processes are not taken for granted, but instead become objects of exploration, shared language, and collective reflection.

Applied to initial teacher education, this perspective enables a shift away from conceiving reflection as a marginal activity, reconfiguring it as a central, intentionally designed pedagogical dispositif embedded within the training process.

Making the thinking of prospective teachers visible entails, for example, articulating the reasons underlying an instructional choice, interrogating interpretations of classroom situations, opening up possible alternatives to discussion, and recognizing the often tacit criteria that guide professional judgment. In this sense, metacognition is not simply reflection on content, but reflection on the decision-making processes that structure teaching practice.

A particularly relevant aspect of Ritchhart’s approach concerns the integration of the cognitive and emotional dimensions of thinking. Making thinking visible does not merely involve explicating strategies or procedures, but also includes emotions, uncertainties, doubts, and tensions that accompany educational experience within the reflective process (Ritchhart, 2015).

This orientation is especially pertinent in initial teacher education, where practicum experiences and first encounters with classroom teaching are often accompanied by intense emotional experiences that profoundly shape professional learning.

The failure to integrate the emotional dimension into metacognitive processes risks producing a partial form of reflection, focused exclusively on the technical aspects of teaching.

By contrast, acknowledging the role of emotions in thinking processes enables the development of a deeper form of metacognition, capable of supporting prospective teachers in understanding their own reactions, regulating action, and constructing more informed professional judgment (Pekrun, 2006; Immordino-Yang, 2017).

Within the context of the 60 ECTS qualifying pathways, the main challenge therefore does not lie in the mere introduction of reflective moments, but in the construction of learning environments capable of making metacognitive processes systematic and shared. Compressed timeframes and fragmented training activities make it difficult to sustain longitudinal reflection on experience. In the absence of structured dispositifs, metacognition risks remaining a declared objective rather than an enacted practice.

In light of these considerations, the visibility of thinking can be interpreted as a pedagogical response to one of the main critical issues of initial teacher education: the difficulty of meaningfully connecting theory, practice, and lived experience. Making the thinking processes of prospective teachers visible means creating bridges between what is learned in academic contexts and what is lived in practicum settings, fostering a deeper integration between theoretical knowledge and experiential knowledge.

From this perspective, metacognition does not represent an ancillary goal of initial teacher education, but rather a condition of possibility for the development of a reflective, creative, and emotionally competent teacher professionalism. It is within this framework that the following chapters will examine the role of transversal competences and mediating dispositifs, including artificial intelligence, as tools for supporting and operationalizing these processes within initial teacher education for secondary school teachers.

Transversal Competences in Initial Teacher Education: Creativity and Emotions as Meta-Regulatory Processes

In educational debate over recent decades, transversal competences have progressively assumed a central role in reflections on teacher education, particularly in relation to transformations in school contexts and the new demands placed on the teaching profession. However, despite the growing recognition of these competences within international frameworks for twenty-first-century education, they are still often interpreted as secondary or complementary skills in relation to disciplinary competences, rather than as structural dimensions of professional practice (OECD, 2020).

Within the context of initial teacher education for secondary schools, this ambiguity becomes particularly evident. Transversal competences are frequently invoked in policy documents and learning objectives, yet they struggle to be translated into systematic pedagogical dispositifs and intentional training practices. The risk is that they are reduced to generic statements, lacking a meaningful anchoring in professional learning processes and in the concrete situations of teaching practice. From a pedagogical perspective, transversal competences can be understood as a cognitive-emotional architecture that supports teachers' capacity to deal with complex situations, make decisions under conditions of uncertainty, and critically reflect on their own practice. In this sense, they do not operate on the same level as technical or procedural competences, but rather at a meta-level, orienting attention, motivation, and the quality of professional judgment.

Among the transversal competences most relevant to initial teacher education for secondary schools, creativity and emotional competences occupy a central position. While creativity has traditionally been associated with artistic or expressive domains, it is now widely recognized as a complex cognitive competence that entails the ability to reorganize knowledge, explore alternative perspectives, tolerate ambiguity, and generate novel solutions in response to ill-structured problems (Guilford, 1950; Torrance, 1974; Glăveanu, 2015). Within educational contexts, creativity thus emerges as a fundamental resource for instructional design, for managing unforeseen situations in the classroom, and for adapting teaching practices to heterogeneous learning environments.

Within this framework, creativity can be interpreted as a deeply metacognitive competence. It requires the ability to distance oneself from habitual patterns of thinking, to interrogate implicit assumptions, and to reflect on the processes

through which meaning is constructed. In initial teacher education, however, these processes often remain invisible, entrusted to individual spontaneity rather than being supported by learning environments that foster their emergence and shared reflection.

Alongside creativity, emotional competences play an equally significant role in the construction of teacher professionalism, as both are mobilized in situations characterized by uncertainty, relational complexity, and the need for adaptive judgment. Research has widely demonstrated that emotions are not an ancillary component of learning; rather, they function as core factors influencing attention, memory, motivation, and decision-making processes (Damasio, 1994; Pekrun, 2006; Immordino-Yang, 2017). In school contexts, teachers are therefore continuously required to manage emotionally complex situations that involve not only students, but also their own subjective experience.

In initial teacher education, entry into the classroom and practicum experiences represent moments of intense emotional activation, marked by expectations, insecurities, frustrations, and a strong sense of responsibility. Despite their centrality in professional development, these experiences are rarely addressed explicitly within training pathways, where the emotional dimension tends to be implicitly relegated to individual management rather than integrated into pedagogical discourse. Such marginalization of emotions risks weakening professional learning processes, as it limits opportunities for structured reflection on experience and for the development of shared interpretative frameworks.

Emotions influence the quality of reflection, openness to change, and the capacity to learn from experience, while creativity enables the exploration of new courses of action and the reorganization of knowledge in response to educational challenges. Together, they contribute to the construction of a professional judgment that is flexible, situated, and responsible.

In light of these considerations, initial teacher education cannot be confined to the transmission of knowledge or the development of operational competences; it must also foster conditions in which transversal competences become objects of explicit and conscious reflection. Making visible the creative and emotional processes that permeate teaching practice implies recognizing their formative value and integrating them into structured pathways of reflective accompaniment.

This need is particularly evident within the 60 ECTS qualifying pathways, where compressed timeframes and fragmented training activities risk relegating transversal competences to an implicit background, lacking shared tools for elaboration.

Rethinking initial teacher education from a metacognitive perspective therefore entails questioning which pedagogical mediation dispositifs can effectively support the visibility of thinking, emotions, and creative processes in prospective teachers. This line of inquiry opens up the exploration of new mediation environments capable of sustaining continuity in metacognitive processes and of supporting the integration of cognition, emotion, and creativity within initial teacher education for secondary school teachers.

A comparative glance at international contexts further clarifies the relevance of this issue. In countries such as Finland, initial teacher education has long emphasized reflective practices as a structural component of professional learning. Finnish teacher education is research-based and systematically integrates reflective writing, supervised practicum, and inquiry-oriented approaches, fostering prospective teachers' capacity to critically examine their cognitive, emotional, and ethical positioning in teaching practice (Kansanen, 2003; Toom *et al.*, 2010).

In this framework, creative and emotional dimensions are not treated as incidental aspects of practice, but as integral elements of professional judgment and pedagogical reasoning.

Similarly, in the United States, although teacher education pathways are institutionally diverse, reflective practices are widely adopted through tools such as reflective journals, portfolios, mentoring conversations, and clinical supervision models. These dispositifs aim to support the articulation of beliefs, emotions, and decision-making processes connected to classroom action, aligning with long-standing traditions of reflective practice in teacher education (Schön, 2017; Zeichner & Liston, 2013; Darling-Hammond, 2006). While the depth and coherence of reflection vary across programs, the emphasis on metacognitive awareness and professional self-examination is a recurrent feature in the literature. When contrasted with contexts characterized by compressed and fragmented qualifying pathways, such as the 60 ECTS programs, these international experiences highlight the importance of intentional pedagogical mediation dispositifs capable of sustaining reflective continuity over time. Comparative research suggests that when reflection is treated as a structured and scaffolded process rather than as an implicit or individual responsibility, it more effectively supports the integration of cognition, emotion, and creativity in initial teacher education (Hammerness *et al.*, 2005; OECD, 2020). These insights open the space for exploring alternative mediation environments and tools able to maintain reflective depth even under conditions of limited time and structural constraints.

Artificial Intelligence as a Pedagogical Mediation Environment and Reflective Co-Tutor

The emergence of artificial intelligence in educational contexts raises questions that extend well beyond the adoption of new instructional tools or the optimization of training processes. In the specific domain of initial teacher education for secondary schools, artificial intelligence opens up pedagogical and epistemological questions concerning the ways in which thinking is supported, mediated, and made explicit within learning environments.

From this perspective, artificial intelligence cannot be understood merely as an applied technology; rather, it may be interpreted as a mediation environment that intervenes in the cognitive, metacognitive, and emotional processes through which prospective teachers construct professional meaning.

A pedagogically grounded reading of artificial intelligence requires situating it within a theoretical tradition that recognizes the constitutive role of cultural tools in the development of higher psychological functions.

The sociocultural perspective has long emphasized that thinking does not develop in isolation, but through the mediation of symbolic, linguistic, and social tools that shape how individuals interpret experience, regulate action, and reflect on their own activity (Vygotskij, 1978). Within this framework, tools are not neutral supports for cognition; they actively reorganize mental processes, opening up specific possibilities for reflection while constraining others.

Interpreted in this light, artificial intelligence can be understood as an advanced cultural tool whose pedagogical relevance depends not on its technical sophistication, but on the forms of mediation it introduces within educational practices.

When embedded in intentional pedagogical designs, AI has the potential to support reflective processes by offering structured opportunities for dialogue, articulation of reasoning, and reworking of experience. Conversely, when adopted in an uncritical or solution-driven manner, it risks reinforcing superficial or procedural forms of engagement with professional knowledge.

This issue becomes particularly salient in the context of initial teacher education, and especially within the 60 ECTS qualifying pathways.

As discussed, these pathways are characterized by strong temporal compression and fragmentation of learning experiences, which make it difficult to accompany prospective teachers' reflective processes in a continuous and systematic way. In

such conditions, reflection risks remaining episodic, confined to isolated moments or individual initiatives, rather than constituting a shared and pedagogically mediated practice that supports the construction of professional identity.

It is within this space that artificial intelligence can be conceptualized as a reflective co-tutor. This notion does not imply any form of substitution of the human educator, nor does it attribute to AI an evaluative or prescriptive function. Rather, the idea of a reflective co-tutor refers to a dialogic environment capable of sustaining continuity in reflective processes, particularly in contexts where human accompaniment is necessarily discontinuous due to organizational constraints.

From this perspective, AI does not provide correct answers or optimal solutions to pedagogical problems. Its educational value lies instead in its capacity to prompt prospective teachers to articulate their reasoning, interrogate the assumptions underlying their instructional choices, and re-elaborate lived experience through reflective language and narrative. In doing so, AI can function as a mediating space in which professional thinking becomes an explicit object of attention, rather than remaining implicit or taken for granted.

This dialogic function connects directly with the paradigm of making thinking visible. As emphasized by Ritchhart, making thinking visible entails creating learning environments in which cognitive and metacognitive processes can be externalized, shared, and examined collectively, rather than remaining private and opaque (Ritchhart, Church & Morrison, 2011; Ritchhart, 2015). Within initial teacher education, this implies shifting from models of learning based primarily on imitation or tacit immersion toward pedagogical designs that explicitly support reflection on decision-making processes.

In this sense, artificial intelligence can contribute to the visibility of prospective teachers' thinking by offering a structured space in which instructional decisions, interpretations of classroom situations, and professional doubts can be articulated and revisited over time.

The interaction with AI can support the construction of a reflective trace, enabling prospective teachers to return to previous experiences, recognize patterns in their reasoning, and observe the evolution of their professional thinking. Such continuity is particularly difficult to sustain within compressed training pathways, yet it is central to the development of metacognitive awareness.

A particularly relevant aspect of AI-mediated reflection concerns the integration of the emotional dimension into professional learning processes.

As discussed, emotions play a decisive role in shaping attention, motivation, judgment, and the capacity to learn from experience. However, within initial teacher education, emotional experiences are often left implicit, treated as personal matters rather than as integral components of professional learning.

When intentionally designed, AI-mediated reflective environments may function as dispositifs that facilitate the recognition and naming of emotions connected to teaching practice. By inviting prospective teachers to describe not only what they did, but also how they felt and why, AI can contribute to a more integrated form of metacognition, in which cognitive and emotional dimensions are jointly examined. This does not imply any form of emotional assessment or therapeutic intervention; rather, it supports the pedagogical acknowledgment of emotions as meaningful data for reflection on practice. Such a perspective requires a clear distancing from technicistic and solution-oriented approaches that attribute to artificial intelligence a resolute role in addressing the structural criticalities of initial teacher education. Rather than eliminating complexity, AI reorganizes it by introducing new forms of mediation that must be critically understood, deliberately governed, and ethically oriented. Within teacher education, this shift entails reframing the guiding question: not what AI can do in itself, but how it is pedagogically integrated and which forms of thinking, professional judgment, and educational intentionality it is meant to support.

From a humanistic pedagogical standpoint, artificial intelligence can therefore be understood as an environment that expands opportunities for reflection without replacing the educational responsibility of teachers and teacher educators. Indeed, education remains a relational and situated process, grounded in listening, interpretation, and the shared construction of meaning within professional communities. Within this framework, AI can support educational processes only insofar as it is conceived as part of a broader educational ecosystem oriented toward the growth of both the person and the profession.

From this perspective, artificial intelligence conceived as a reflective co-tutor does not represent a solution to the organizational challenges of qualifying pathways. Rather, it constitutes a possible pedagogical response to the need to render professional learning processes visible, continuous, and thinkable under conditions of structural constraint. When integrated in a critical and intentional manner, AI may thus contribute to sustaining reflective continuity, supporting the integration of cognition and emotion, and fostering the development of transversal competences within initial teacher education for secondary school teachers.

Conclusions

Within the context of qualifying pathways for secondary school teachers, the organizational difficulties that have emerged in the first years of implementation can be interpreted as manifestations of a deeper structural tension between the complexity of teacher professionalism and the fragmentation of training dispositifs. This tension does not concern organizational arrangements alone, but reflects an underlying model of initial teacher education that struggles to sustain continuity in reflective and metacognitive processes under conditions of temporal compression. From this perspective, metacognition emerges not as an additional component of teacher education, but as a foundational condition for integrating theory, practice, and lived experience. Without structured opportunities to reflect on cognitive, emotional, and decisional processes, professional learning risks being reduced either to the fulfillment of formal requirements or to an uncritical adaptation to existing instructional routines.

The paradigm of making thinking visible offers a pedagogically grounded response to this criticality by foregrounding the need to render explicit, shareable, and discussable the thinking processes that orient teaching practice. Reflection is thus reconfigured as an intentionally mediated practice, capable of supporting the construction of professional judgment and enabling prospective teachers to transform experience into meaningful educational knowledge. Crucially, this visibility concerns not only cognitive strategies, but also the emotional and value-laden dimensions that permeate instructional decision-making.

In this framework, transversal competences, particularly creativity and emotional competences, can be understood as meta-regulatory dimensions of teacher professionalism. Rather than functioning as secondary or complementary skills, they shape the quality of professional reasoning, the capacity to act under conditions of uncertainty, and the openness to learning from experience. Their systematic integration into initial teacher education therefore represents a structural requirement, rather than an optional enrichment.

Within this theoretical horizon, artificial intelligence can be conceptualized as a potential environment of pedagogical mediation and as a reflective co-tutor. When embedded in intentional and critically oriented educational designs, AI does not substitute professional judgment, nor does it offer prescriptive solutions to pedagogical problems. Instead, it may support the continuity and visibility of metacognitive processes by providing a dialogic space for the articulation, re-elaboration,

and tracing of prospective teachers' thinking and emotional experiences over time. Reframing AI within a humanistic pedagogical vision allows it to be situated within the broader educational responsibility of teacher education institutions and educators. In this sense, AI does not resolve the structural challenges of qualifying pathways but may contribute to making professional learning processes more thinkable, continuous, and reflective under conditions of constraint.

Rethinking initial teacher education for secondary school teachers thus entails questioning not only how technologies are introduced, but which forms of thinking, reflection, and professional judgment training pathways are designed to cultivate. Within increasingly complex and technologically mediated educational contexts, fostering a form of teacher professionalism capable of reflecting on its own practice, recognizing its emotional dimensions, and exercising responsible pedagogical judgment emerges as a central and non-negotiable educational task.

CAMILLA BRANDAO DE SOUZA
University "Ca' Foscari" of Venice

Bibliografia

- Biesta G. (2015) *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. London-New York: Routledge.
- Brandao De Souza (2022) *Emozione e cognizione nel mondo delle macchine intelligenti*. Lecce:Pensa Multimedia.
- Craft A. (2011) *Approaches to creativity in education in the United Kingdom*, in *The Routledge international handbook of creative learning*. London-New York: Routledge, pp. 129–139.
- Damasio A. (1994) *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Grosset/Putnam.
- Darling-Hammond L. (2006) *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Id. (2017) *Teacher Education around the World: What Can We Learn from International Practice?*, «European Journal of Teacher Education», XL, 3, pp. 291–309.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Edwards C.P., Gandini L. (2018) *The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*, in *Handbook of International Perspectives on Early Childhood Education*, London-New York: Routledge, pp. 365–378.
- Edwards C.P., Gandini L., Forman G. (edd.) (2011) *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. London: Bloomsbury Publishing.
- Floridi L. (2022) *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Id. (2025) *La differenza fondamentale. L'umanità al tempo dell'Intelligenza Artificiale*. Milano: Mondadori.
- Flavell J.H. (1979) *Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry*, «American Psychologist», XXXIV, 10, pp. 906–911.
- Frenzel A.C., Daniels L., Burić I. (2021) *Teacher Emotions in the Classroom and Their Implications for Students*, «Educational Psychologist», LVI, 4, pp. 250–264.
- Glăveanu V.P. (2015) *Distributed Creativity. Thinking Outside the Box of the Creative Individual*. Cham: Springer.
- Guilford J.P. (1950) *Creativity*, *American Psychologist*. Washington: American Psychological Association.
- Id. (1967) *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.

- Hammerness K., Darling-Hammond L., Bransford J. et al. (2005) *How teachers learn and develop*, in L. Darling-Hammond, J. Bransford (edd.) *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Haste H. (2008) *Good Thinking: The Creative and the Competent*, in *Psychology of Classroom Learning*. London-New York: Routledge, pp. 45–62.
- Kansanen P. (2003) *Teacher education in Finland: Current models and new developments*, in B. Moon, L. Vlasceanu, L.C. Barrows (edd.) *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bucarest: Unesco-Cepes, pp. 85–108.
- Kynäslähti A., Krokfors H., Jyrhämä L., Byman R., Stenberg, K. et al. (2010) *Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies*, «European Journal of Education», XLV, 2, pp. 331–344.
- Immordino M.H., Yang R.J.G. (2017) *Embodied Brains, Social Minds, Cultural Meaning: Integrating Neuroscientific and Educational Research on Social-Affective Development*, «American Educational Research Journal», LIV, 1, suppl., pp. 344S–367S.
- Immordino M.H., Yang, R.J.G. (2020) *Understanding Emotional Thought Can Transform Educators' Understanding of How Students Learn*, in *Educational Neuroscience*. London-New York: Routledge, pp. 244–269.
- OECD (2020) *What Students Learn Matters: Towards a 21st Century Curriculum*. Paris: OECD Publishing.
- Id. (2024) *PISA 2022 Results. Creative Minds, Creative Schools*. Paris: OECD Publishing.
- Pekrun R. (2006) *The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice*, «Educational Psychology Review», XVIII, 4, pp. 315–341.
- Ritchhart R., Church M., Morrison K. (2011) *Making Thinking Visible. How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Ritchhart R. (2015) *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Schön D.A. (2017) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London-New York: Routledge.
- Schutz P.A., Zembylas M. (2009) *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer.
- Schutz P.A., Lee M. (2014) *Teacher Emotion, Emotional Labor and Teacher Identity*, «Utrecht Studies in Language & Communication», XXVII, 27, pp. 45–62.
- Stringher C. (2021) *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Taguma M., Makowiecki K., Gabriel F. (2023) *OECD Learning Compass 2030: Implications for Mathematics Curricula, in Mathematics Curriculum Reforms around the World. The 24th ICMI Study*. Cham: Springer, pp. 479–509.
- Torrance E.P. (1974) *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-Technical Manual*. Bensenville (IL): Scholastic Testing Service.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331–344.
- Torrance E.P., Haensly P.A. (2003) *Assessment of Creativity in Children and Adolescents*. Norwood (NJ): Ablex Publishing.
- Vygotskij L.S. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Zeichner K.M., Liston D.P. (2013) *Reflective teaching: An introduction*. London-New York: Routledge, 2013.
- Zimmerman B.J. (2002) *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*, «Theory into Practice», XLI, 2, pp. 64–70.

**La pratica riflessiva *dell'epimeleia heautou*:
il laboratorio narrativo nella formazione iniziale dei docenti della scuola
secondaria**

**Self-Care as Reflective Practice:
Narrative Workshops in Initial Teacher Education for Secondary Schools**

GRETA MARTINI

Il contributo sostiene che la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria può beneficiare di un approccio narrativo-riflessivo fondato sulla costruzione di un 'progetto di sé' che integri dimensione personale e professionale. Muovendo dai fondamenti epistemologici del paradigma narrativo e della riflessività professionale, l'articolo confronta il quadro normativo italiano (DPCM 60 CFU) con il modello spagnolo del Máster en Formación del Profesorado proponendo un laboratorio narrativo articolato in scrittura autobiografica, simulazione finzionale e progettazione di micro-unità didattiche narrative, configurandosi come dispositivo scalabile per i percorsi abilitanti e trasferibile ai corsi di Laurea Magistrale che mettono la cura del sé al centro della significazione della formazione.

PAROLE CHIAVE: FORMAZIONE DOCENTE; NARRATIVE-BASED LEARNING; RIFLESSIVITÀ PROFESSIONALE; PEDAGOGIA CRITICA; LABORATORIO DIDATTICO.

The paper states that initial education for secondary school teachers can benefit from a narrative-reflective approach grounded in constructing a 'project of the personal self' integrating personal and professional dimensions. Drawing on the epistemological foundations of the narrative paradigm and professional reflexivity, the article compares the Italian regulatory framework (DPCM 60 CFU) with the Spanish Máster en Formación del Profesorado model, and proposes a narrative workshop structured around autobiographical writing, fictional simulation, and design of narrative micro-units, conceived as a scalable device for Italian qualifying pathways transferable to Master's programs, foregrounding self-care as central for a meaningful practice.

KEYWORDS: TEACHER EDUCATION; NARRATIVE-BASED LEARNING; PROFESSIONAL REFLEXIVITY; CRITICAL PEDAGOGY; WORKSHOP-BASED LEARNING.

Introduzione

Il percorso che conduce alla professione docente dovrebbe delinearsi come un'architettura in continua espansione, un movimento di appropriazione progressiva della realtà che richiede, prima di tutto, una solida e appassionata adesione al patrimonio culturale che si intende abitare e, conseguentemente, offrire all'altro. Insegnare si disvela, nella sua natura più intima, come un atto di custodia e di trasmissione vitale, poiché la cultura, per poter operare quella trasformazione profonda delle coscienze auspicata da ogni pedagogia emancipatrice, necessita di essere anzitutto posseduta, interiorizzata e resa sostanza viva nella mente di chi educa. È in questo spazio di risonanza interiore che si compie il primo passo verso quel 'sapere dell'anima' che, come suggerisce Maria Zambrano¹, non si limita a informare l'intelletto, ma nutre la struttura stessa dell'essere, rendendo il docente un testimone credibile della potenza formativa della conoscenza. Tuttavia, agire un insegnamento che si basi su questa custodia è oggi una sfida complessa in un panorama contemporaneo caratterizzato da un'accessibilità tecnica immediata e pervasiva all'informazione e segnato dai tratti di una 'liquidità'² in cui l'intero scibile umano pare risiedere in un archivio digitale illimitato e perennemente aperto, ma privo di risonanza semantica con l'io. In questo ecosistema, che erode costantemente i tempi della lettura profonda e dell'attenzione sostenuta³, la funzione del docente evolve continuamente, arricchendosi di una rinnovata e cruciale responsabilità ermeneutica nel conferire tridimensionalità, profondità e peso specifico a quel sapere che, altrimenti, rimarrebbe una sequenza bidimensionale di dati disaggregati. Se l'informazione è ubiqua, il senso è una conquista che richiede mediazione, ed è proprio in questo spazio che la trasmissione culturale si salda indissolubilmente con la significazione, in un processo osmotico dove il sapere acquisito diviene la materia prima indispensabile per costruire nuove impalcature di senso.

Una tale opera di mediazione non può prescindere – oggi più che mai – da una specifica postura etica ed esistenziale nella quale il docente è chiamato a incarnare una 'presenza' che trascenda la competenza tecnica, radicandosi in

¹ M. Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

² Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2002.

³ M. Wolf, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018.

quella capacità di sentire sé stessi per comprendere l'altro che già nel 1917 Edith Stein definiva come il problema fondante dell'empatia⁴: un riconoscere l'allievo non come contenente inerte in cerca di contenuto, ma come soggetto portatore di un vissuto irriducibile, che legandosi a quel contenuto, ne crea di infiniti nuovi. Questa dimensione relazionale sposta l'asse della formazione iniziale in favore di un percorso che metta al centro la categoria della cura, intesa al di là del suo significato più ampio di accudimento, per abbracciarne la prospettiva di pratica ontologica che permette all'esistenza di fiorire. Ma affinché il docente possa 'aver cura' della classe e del sapere, egli deve primariamente esercitare una costante *epimeleia heautou* verso la propria vita interiore⁵. Dopotutto, la formazione non può essere considerata un traguardo statico ma deve essere, piuttosto, iscritta in un processo ricorsivo in cui il professionista si riconosce perennemente come soggetto in formazione, impegnato in un lavoro riflessivo che intreccia la dimensione personale con quella professionale. È solo abitando questa circolarità della cura, tra possesso della cultura e dono della stessa, che l'insegnante può porsi nel mondo come 'intellettuale dell'umano', capace di opporre alla frammentazione del presente una tessitura di senso più coesa e intenzionale, più significativa.

L'epistemologia della pratica tra vocazione e *phronesis*

Questa postura intellettuale ci invita, come approdo naturale, a ripensare la formazione iniziale come un terreno straordinariamente fertile, uno spazio in cui la genesi dell'intellettuale situato accade come un processo di progressiva espansione della coscienza professionale attraverso l'intreccio tra cultura e io. La pedagogia critica, dal pensiero gramsciano dell'intellettuale organico fino a Henry Giroux⁶, configura l'insegnante come un intellettuale riflessivo capace di sintesi tra competenza tecnica e responsabilità civile che elegge a fulcro della propria vocazione una *phronesis* costante con la cultura. Raccogliendo questa lezione, la formazione docente dovrebbe tradursi nel luogo elettivo in cui egli apprende come conciliare il suo ruolo trasmissivo con una più profonda cura del

⁴ E. Stein, *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma 1984.

⁵ V. Boffo, *Cura di sé e formazione degli educatori*, in a cura di S. Ulivieri, *Cultura e professionalità educative nella società complessa. L'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Atti del Convegno 15-17 maggio 2008*, Firenze University Press, Firenze 2010.

⁶ H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Bergin & Garvey, Granby 1988.

sé, dell'altro e della *civitas*. La formazione diventa un laboratorio esistenziale dove il legame ontologico tra il soggetto e la disciplina si fa materia olistica di rinegoziazione identitaria, fondendo la persona e il professionista in una visione capace di abbracciare simultaneamente la memoria del proprio passato discendente e la responsabilità del proprio futuro educativo. In questo stato transitorio, che segna il passaggio dal banco alla cattedra, il futuro insegnante è chiamato a incarnare il ruolo di un operatore culturale che vive la propria professione in potenza come una forma di *agency* e responsabilità civica e democratica. È in questo momento che l'insegnante in formazione dovrebbe maturare, infatti, la piena consapevolezza che ogni potenziale scelta didattica possa incidere sul tessuto della cittadinanza futura con la stessa forza plastica con cui, retrospettivamente, le azioni dei propri maestri hanno plasmato le attuali visioni di cittadini e di intellettuali. Riconoscere questa latenza significa ammettere che la formazione non si esaurisce al conseguimento dell'abilitazione, ma rinforza quello *status* ibrido e permanente di soggetto che, per poter insegnare, deve preservare intatta la propria postura di discendente, mantenendo viva una curiosità epistemica che nutre l'intero ciclo di vita professionale e impedisce alla competenza di diventare abitudinaria.

Al fine di sostanziare questa presa di coscienza, il percorso formativo universitario dovrebbe guidare il docente a sviluppare una riflessività radicale che intreccia indissolubilmente la visione deweyana del *learning by doing*⁷ con l'epistemologia di Donald Schön⁸. Una metacognizione autentica si attiva solo quando si apprende a esercitare il *reflective thinking* sulla propria professione in relazione alla propria vita, in un atto ricorsivo di *reflection-on-action* che trasforma l'esperienza dell'educare in un continuo apprendere ad insegnare, oltre che insegnare ad apprendere. Esercitando questo sguardo, l'insegnante impara a navigare le 'zone paludose' della pratica quotidiana descritte da Schön: quei territori comuni caratterizzati da imprevisto, unicità e conflitto valoriale che, sfuggendo alla rigidità della razionalità tecnica, possono trasformarsi in spazi fertili per la generazione di nuova conoscenza situata. Analogamente a quella scolastica, l'aula della formazione universitaria ha l'opportunità di trasformarsi in un laboratorio mentale dove il professionista in divenire, esercitando l'indagine sulla propria azione (sia essa già in essere o ancora in fase di simulazione

⁷ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1961, pp. 163-189.

⁸ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.

embrionale) impara a governare l'incertezza, riproducendo su di sé quella stessa costruzione attiva e partecipata del sapere che, auspicabilmente, andrà poi a favorire nei propri studenti.

Questa conversazione con la situazione possiede una forza gravitazionale che radica l'indagine deweyana nella sfera identitaria, scendendo in profondità fino a toccare le strutture del soggetto. La riflessione su come si insegna si trasfigura, per intrinseca necessità logica, in una riflessione su chi si è mentre si insegna, innescando quel processo di validazione e ristrutturazione degli schemi di significato che Mezirow⁹ descrive come categorie per il concreto apprendimento trasformativo. Il docente che accetta di interrogare le proprie premesse tacite e i propri *bias* culturali compie una metamorfosi ontologica, espandendo la propria coscienza professionale e rendendola permeabile all'alterità, capace di accogliere la dissonanza cognitiva come leva per una comprensione più vasta e inclusiva del reale. È in questa espansione della consapevolezza interiore che risiede la radice dell'impegno civile, poiché solo l'insegnante che ha imparato a mettere in crisi le proprie certezze attraverso la pratica riflessiva emerge compiutamente come l'intellettuale riflessivo delineato da Giroux¹⁰. La formazione iniziale ha dunque il compito di restituire alla società una figura che vive la propria competenza come *agency*, rendendo l'opera didattica attivamente politica perché, offrendo agli studenti gli strumenti per leggere criticamente il mondo e sé stessi attraverso la cultura, permette alla scuola di farsi spazio permeabile alla democrazia tramite la co-significazione.

Un ruolo tanto denso, che richiede di tenere insieme lo sguardo retrospettivo sulla propria formazione e quello prospettico sulla propria eredità educativa, ha bisogno di essere allenato in condizioni di sostenibilità e di simulazione, all'interno di una dimensione formativa corale che rispecchi la dinamica di classe. Se la postura del docente, infatti, deve orientarsi a una professione strutturalmente sociale, la fase di formazione dovrebbe favorire una comunità di pratica¹¹ capace di agire come zona di sviluppo prossimale per l'adulto¹². È nel

⁹ J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

¹⁰ H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, cit.

¹¹ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006.

¹² L.S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978.

confronto intersoggettivo, nello *scaffolding*¹³ offerto dai pari e nella condivisione delle esperienze che la riflessione individuale decanta e si oggettivizza, divenendo patrimonio comune. Affinché questo tessuto connettivo possa generare senso e sostenere la trasformazione identitaria del docente, serve però un linguaggio capace di accogliere la complessità senza ridurla, uno strumento ermeneutico che permetta di esercitarsi ad intrecciare la conoscenza all'esperienza per lo sviluppo di una coscienza profonda.

La mise en intrigue dell'io professionale come progetto del sé

L'adozione di uno sguardo ermeneutico permette di trovare nella narrazione una tecnologia d'elezione per sostanziare nel docente quella postura riflessiva che si traduce nella stesura di un vero e proprio 'progetto di sé'. Se l'essere umano è strutturalmente un *Homo Narrans*¹⁴, allora la mente utilizza continuamente il pensiero narrativo come mezzo privilegiato di *meaning making* per conferire una forma intelligibile al flusso magmatico del vissuto. Presentandosi come una struttura cognitiva ancestrale attraverso cui l'umanità organizza il reale, la narrazione può essere assunta come un'epistemologia formativa estremamente fertile. Contrapponendo *narrative knowing* a *paradigmatic knowing*, già Fisher mostrava come il primo sia capace di rispondere a logiche divergenti e rizomatiche, come quelle di verosimiglianza, di coerenza interna e di risonanza esperienziale, che rendono la comprensione del mondo significativa e reticolare, e inscindibile il sapere dal suo significato. Per il professionista in formazione, appropriarsi di questa grammatica interiore significa acquisire dimestichezza con la competenza primaria necessaria ad interpretare la classe come un testo vivente, denso di molteplici intenzionalità che attendono di essere ricomprese in un orizzonte di senso condiviso.

Tale competenza è ancor più cruciale quando questo sguardo, distogliendosi momentaneamente dalla lettura del contesto esterno, si flette verso l'interno facendosi indagine auto-esplicativa rivolta alla costruzione dell'identità personale e professionale, estrapolando l'insegnamento da una dinamica abituale e ripetitiva per ridirezionarlo verso una più profonda riflessione sul

¹³ D. Wood, J.S. Bruner, G. Ross, *The role of tutoring in problem solving*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», XVII, 2 (1976), pp. 89-100.

¹⁴ W.R. Fisher, *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*, University of South Carolina Press, Columbia 1987.

proprio ruolo, e sulle proprie motivazioni, in relazione alla cultura conosciuta, trasmessa e agita, in un atto di cura del sé. Riprendendo Jerome Bruner¹⁵ su come il pensiero narrativo operi per trame parallele, intenzioni cangianti e significati contestuali, è naturale sostenere che attraverso di esso non solo si ricostruiscano le storie degli altri, ma anzitutto la nostra, perché la mente narrativa apprende a dare senso alla propria biografia all'interno di un tessuto più ampio.

Il Sé, nell'accezione di Paul Ricœur¹⁶, non è mai un monolite statico, ma piuttosto un'identità che si struttura e si ristrutturata incessantemente attraverso lo *storytelling*, in un atto infinito di *mise en intrigue*: un processo di tessitura tramite il quale il soggetto seleziona frammenti di conoscenza ed eterogenei elementi biografici per comporli in una trama coerente, riconoscendosi come unitario nel tempo. Per un docente, questo significa anche rinegoziare le proprie motivazioni, e i propri presupposti per sentirsi, e rendersi, capace di mantenere la propria promessa educativa anche attraverso le inevitabili sfide e trasformazioni che possono segnare le diverse stagioni della carriera, oggi più che mai veloci ed inaspettate. Questa capacità di tenuta identitaria, che si fonda sul riconoscimento della propria *ipseità*, costituisce il prerequisito per ogni autentica riflessività professionale poiché, senza una trama in cui collocarsi, la riflessione sull'azione rischierebbe di disperdersi in episodi frammentati, privi di quel fil rouge esistenziale che trasforma l'accadimento in esperienza.

Per far fronte al bisogno che questa riflessività¹⁷ si traduca in prodotto estrinseco, una prospettiva è offerta dalle pratiche di scrittura, riscrittura e dibattito delle proprie 'storie di formazione', quali esito di un lavoro di scavo interiore: la scrittura, infatti, agisce come un potente dispositivo di *agency* trasformativa, permettendo al docente di rammendare le trame di esistenze diverse e di ripercorrere le tappe di un processo iniziatico che lo vede attraversare la soglia dell'inesperienza per tornare, trasformato, con una nuova consapevolezza da donare alla comunità educante. L'apprendimento che passa attraverso le narrazioni attiva, dunque, uno spazio generativo dove la rilettura del proprio vissuto diviene la base per un cambiamento professionale consapevole. La ricerca italiana ha ampiamente documentato la valenza

¹⁵ J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

¹⁶ P. Ricœur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.

¹⁷ D.A. Schön, *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, cit.

formativa di questa pratica, con contributi, tra cui quelli di Batini¹⁸ e Melacarne¹⁹, che convergono nell'indicare come l'analisi narrativa, in prospettiva professionale anche delle proprie pratiche d'insegnamento, costituisca una preziosa opportunità per costruire nuova conoscenza situata, recuperando la riflessività in chiave ermeneutica.

Perché questo processo sia formativo e fecondo nella sua ricorsività, la formazione docente si offre come *locus* privilegiato in cui, all'interno di una comunità di pari, si può svelare e fruire la natura profondamente relazionale della narrazione. Il soggetto, che non è mai davvero un autore solitario, si scopre essere una storia tra storie, un nodo vivo in una costellazione narrativa più ampia dove la propria biografia si intreccia inestricabilmente non solo con le narrazioni dei colleghi e dell'istituzione prima, e degli studenti poi, ma anzitutto con la cultura e la storia stessa. Noi siamo, in fin dei conti, la somma di tutti i nostri incontri con l'alterità: le persone che abbiamo incrociato, gli accadimenti che abbiamo vissuto, finanche le storie che abbiamo letto, studiato e amato, costituiscono quella enciclopedia personale che permette all'essere umano di interpretare la realtà e di cooperare alla costruzione del senso. In questo modo, riconoscersi come una storia dopo le storie e in mezzo ad altre storie significa aprirsi alla dimensione dialogica teorizzata da Paulo Freire²⁰, per il quale narrare la propria pratica è un atto sovversivo di presa di parola, una forma di riscatto che fonda l'incontro autentico con l'Altro nell'atto narrativo e produttivo della *reflection on (e in) action*.

Tradotta in progettualità nell'ottica formativa rivolta al docente, questa consapevolezza comunitaria può trovare una sua naturale concretizzazione spaziale e metodologica proprio nel laboratorio, luogo fisico e tradizionalmente delegato all'apprendimento sociale ed esperienziale, dove può permeare questo dialogo narrativo intergenerazionale e interculturale. Qui, il riconoscersi parte di una trama collettiva permette di superare il rischio del solipsismo tecnico e di fondare un'etica della responsabilità condivisa, in cui la narrazione si rivela un potente connettore tra l'istruzione formale e la formazione integrale della persona, intesa non come semplice acquisizione di competenze, ma come *Bildung*: costruzione di conoscenza capace di coltivare profondamente la propria

¹⁸ F. Batini, *Narrative pedagogy. Iscrivere in un quadro teorico, costruirne uno nuovo*, Pensa MultiMedia, Lecce 2014.

¹⁹ C. Melacarne, *Apprendere dalle narrazioni. Un metodo per la formazione e la ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2012.

²⁰ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2018.

humanitas in un orizzonte del post-umano che sembra volgersi sempre di più all'inumanità della macchina, della performatività, e della tecnica. È il docente che sa narrarsi, e narrare un mondo in trasformazione sempre meno capace di offrire certezze e garanzie, a rendere la cultura significativa, plastica e abitabile, facendo dell'oggetto culturale un mediatore simbolico che vivifica l'apprendimento. È dentro questa rielaborazione reciproca di cultura ed esperienza che diventa possibile, per sé stesso e per i suoi studenti, delineare quel progetto di sé che costituisce oggi la premessa indispensabile di ogni azione didattica autenticamente inclusiva e democratica.

Architetture comparate nell'orizzonte europeo

Se il laboratorio del sé²¹ costituisce, dunque, l'orizzonte ontologico della professionalità docente, è utile interrogarsi su quali architetture formative possano accogliere e nutrire tale complessità, volgendo lo sguardo al panorama nazionale ed internazionale per rintracciare le coordinate della transizione in atto nel nostro Paese. L'evoluzione della formazione iniziale in Italia rappresenta l'esito di una lunga e articolata opera di armonizzazione con le direttive comunitarie, un processo che affonda le radici nella costituzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore avviato con la Dichiarazione di Bologna del 1999²². Da allora, le raccomandazioni della Commissione Europea e del Consiglio d'Europa sollecitano gli Stati membri a elevare il profilo professionale dell'insegnante, configurandolo come un intellettuale capace di agire competenze pedagogiche complesse, trasversali e democratiche.

La legislazione italiana ha dato corpo a tali direttive attraverso una successione di dispositivi normativi (dalle SSIS al TFA, fino ai percorsi FIT) culminati nell'attuale assetto definito dal DPCM del 4 agosto 2023²³. L'istituzione dei percorsi abilitanti da 60 CFU è di conseguenza il tentativo più maturo di allineare il sistema nazionale agli standard comunitari, offrendo un'architettura curricolare finalizzata a saldare la preparazione disciplinare con quella

²¹ B. De Angelis, L. Vitale, *Metodo narrativo e pratiche inclusive. Dalla storia di vita al progetto di sé*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», IV, 1 (2016), pp. 72-79.

²² European Ministers of Education, *The Bologna Declaration* of 19 June 1999, The European higher education area, 1999.

²³ Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 224 del 25 settembre 2023.

metodologico-didattica e riconoscendo nella riflessività e nel tirocinio i motori dell'acquisizione professionale.

Si tratta di una realtà che nasce per rispondere a una sfida specifica del contesto italiano: la necessità di armonizzare la profonda verticalità epistemologica richiesta ai docenti della scuola secondaria, custodi di saperi specialistici imprescindibili, con l'urgenza di una formazione pedagogica trasversale, orientata allo sviluppo di competenze cardinali per il terzo millennio, quali le traiettorie di cittadinanza democratica e l'alfabetizzazione digitale²⁴. Mentre per la scuola dell'infanzia e primaria il corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria, sebbene con le sue criticità e sfide, si configura già come un archetipo virtuoso di sintesi tra statuto disciplinare, didattico e pedagogico, replicare tale organicità per la scuola secondaria richiede strategie di adattamento differenti. Le università stanno rispondendo a questo bisogno attraverso una progressiva curvatura dei piani di studio anche all'interno dei corsi di laurea disciplinari, dove l'introduzione di insegnamenti integrati di didattico mira ad anticipare quella sensibilità pedagogica che i 60 CFU sono chiamati a sistematizzare in prospettiva post-laurea per gli aspiranti docenti. Emergono però dei limiti nell'attuale impianto abilitante: la compressione temporale, la frammentazione dei moduli e la prevalenza di una logica adempitiva, che riducono lo spazio necessario alla costruzione riflessiva della soggettività professionale docente.

Nel più ampio contesto europeo, le medesime raccomandazioni comunitarie hanno generato una pluralità di risposte sistemiche che, pur nella diversità degli assetti nazionali, convergono verso una strutturale integrazione didattico-disciplinare volta alla professionalizzazione dell'insegnante. Diverse spinte rispondono a precise traiettorie internazionali che vedono nell'insegnante tanto un trasmettitore di saperi, quanto un mediatore di complessità, chiamato a presidiare competenze trasversali sempre più sofisticate. Si pensi al *European Framework for the Digital Competence of Educators*²⁵ (DigCompEdu), che richiede di integrare le tecnologie come ambienti di apprendimento, o al *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) del Consiglio d'Europa, che individua nella capacità di promuovere il dialogo

²⁴ Council of Europe, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2018.

²⁵ C. Redecker, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017.

interculturale e la cittadinanza attiva il cuore di una rinnovata professionalità educativa.

Volgendo lo sguardo al panorama mediterraneo, il modello spagnolo si offre come un paradigma comparativo di grande interesse per comprendere le potenzialità di questa transizione verso un profilo docente europeo. La Spagna, in ottemperanza ai requisiti dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, ha da tempo istituzionalizzato il *Máster Universitario en Formación del Profesorado*²⁶, un percorso post-laurea di 60 ECTS che ha sostituito il precedente modello certificativo (CAP) con un vero e proprio titolo accademico professionalizzante. La struttura di questo Master presenta evidenti analogie con il sistema italiano dei 60 CFU, articolandosi in un percorso che fonde un modulo psico-pedagogico generale, un modulo specifico di didattica disciplinare, e un *practicum* finale²⁷. Tuttavia, è proprio nella gestione di quest'ultimo segmento che l'esperienza iberica, e in particolare quella di atenei d'eccellenza come l'Università di Granada²⁸, offre indicazioni preziose. In questo modello, il tirocinio coniuga l'osservazione con il *Trabajo Fin de Máster* (TFM), dando osmoticamente origine alla tesi conclusiva. Il futuro docente è chiamato a trasformare l'esperienza d'aula in un oggetto di ricerca scientifica, documentando, analizzando e narrando le proprie pratiche attraverso una supervisione accademica rigorosa. Questa architettura trasforma l'aula scolastica in un reale spazio di indagine secondo una struttura di *inquiry-based learning*, dove il futuro docente esercita quella competenza riflessiva necessaria a gestire l'eterogeneità delle classi contemporanee, validando sul campo le teorie apprese, e traducendole narrativamente in un prodotto argomentativo e significativo. Il modello incarna pienamente un paradigma narrativo-riflessivo, configurando il TFM come una narrazione riflessiva della propria esperienza professionale emergente, che integra teoria e pratica attraverso la ricostruzione biografica del percorso formativo, favorendo in questo modo lo sviluppo di uno sguardo sperimentale e di ricerca. Il docente in formazione impara a leggere la propria azione come un

²⁶ J.M. Romero-Rodríguez, M. Aznar-Díaz, F.J. Hinojo-Lucena, G. Gómez-García, *La formación del profesorado en España: análisis de la situación actual*, «Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado», XXIII, 1 (2020), pp. 19-38.

²⁷ Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

²⁸ M.L. Zagalaz-Sánchez, J. Cachón-Zagalaz, M.L. Lara-Sánchez, *The Teacher Training Master's Degree in Spain*, «Journal of Human Sport and Exercise», VII, 4 (2012), pp. 651-661.

testo, a identificare i *turning points* della propria crescita professionale, e a costruire una trama coerente che collega le premesse teoriche del Master con la complessità incarnata dell'aula, rendendosi, in un certo senso, un ricercatore che restituisce, attraverso la propria pratica, strategie replicabili. In questo senso, il TFM è un dispositivo di *mise en intrigue* istituzionalizzato, dove la scrittura della tesi diviene simultaneamente un atto di indagine scientifica e di costruzione identitaria.

Il confronto con il contesto spagnolo non risponde a una logica imitativa, ma rende più visibile, per contrasto, quanto il quadro italiano fatichi ancora a riconoscere la formazione iniziale come spazio di elaborazione identitaria, riflessiva e progettuale, oltre che di acquisizione di competenze professionali. Dunque, la sfida per il sistema universitario italiano, forse non ancora pienamente accolta, starebbe nella capacità di restituire un ambiente formativo capace di questa densità di connessioni, facendo sì che i 60 CFU divengano un luogo in cui la verticalità disciplinare incontra la trasversalità delle competenze europee, costruendo un'identità professionale solida capace di abitare la scuola con consapevolezza unitaria verso il rigore del contenuto e la centralità della cura del sé e della relazione educativa.

Una proposta operativa *narrative based*

Una convergenza strutturale verso un modello simile a quello spagnolo dovrebbe poter investire la sfera valoriale e civica, riaffermando il primato della formazione integrale della persona. Le recenti indicazioni europee, dopotutto, richiedono ai docenti di farsi promotori attivi di cittadinanza democratica, dialogo interculturale e pensiero critico, con l'obiettivo di arginare quel rischio di *cognitive offloading* che emerge laddove la delega acritica agli strumenti sostituisce lo sforzo ermeneutico di appropriazione e significazione della cultura. Per raccogliere il quanto di sfida, l'insegnante deve possedere una padronanza profonda dei processi di conoscenza e una metacognizione raffinata, capace di generare *insight* sia sui contenuti che sul sé, alimentando così quella curiosità epistemica che costituisce uno degli antidoti più potenti all'opacità del reale.

In un orizzonte segnato dalla parcellizzazione tassonomica dei saperi, infatti, l'integrazione interdisciplinare di pratiche a matrice narrativa e autobiografica nei percorsi abilitanti si delinea come una risposta metodologica coerente,

capace di sviluppare le *inner skills* democratiche insieme alla conoscenza teorica della propria disciplina. L'approccio narrativo apre un varco privilegiato all'esercitazione della pratica interpretativa, perché permette al futuro insegnante di abitare la complessità del presente²⁹, fornendogli la struttura connettiva necessaria per 'tessere insieme' il *complexus* delle dimensioni biologiche, culturali e sociali dell'apprendimento. La narrazione diviene così uno strumento di *reliance* per eccellenza, offrendo al docente la possibilità di navigare il multiverso delle possibilità educative senza smarrire l'unità del soggetto in formazione e la centralità dell'oggetto culturale.

Tuttavia, sostenere tale sforzo di tessitura in un contesto ad alta densità cognitiva richiede un motore energetico adeguato. Nel confronto con un panorama tecnologico pervasivo, il cuore della formazione docente guadagna spessore attivando un processo metacognitivo che interroghi le ragioni profonde dell'insegnare e dell'imparare, riaccendendo la volontà di acquisire competenze oltre la logica della spendibilità immediata. Per superare l'*impasse* paradossale di un *overloading* informativo che produce, per saturazione, un *offloading* cognitivo, una didattica di qualità deve tornare al paradigma dell'intellettuale, formando docenti interessati primariamente a coltivare la propria capacità di generare il piacere di imparare. Si tratta di recuperare la dimensione del 'godimento estetico' della conoscenza come molla fondamentale dell'agire educativo: l'esperienza estetica, come mostra Jean-Marie Schaeffer³⁰, agisce infatti come un potente catalizzatore attento che favorisce un apprendimento profondo. Il piacere intrinseco derivante dal funzionamento ottimale delle facoltà cognitive è, come dimostrato, motore stesso di comprensione che trasforma lo sforzo in gratificazione intellettuale. Gratificazione che è, per un docente, quanto mai alla base per un benessere olistico, e dunque atto ontologico di *epimeleia*.

Se l'obiettivo è abilitare il docente a trasformare l'aula in uno spazio dove il rigore si sposa con la creatività necessaria al *problem solving*, diviene essenziale che egli stesso esperisca, durante il proprio *training*, questa attivazione cognitiva secondo un principio di isomorfismo pedagogico. Solo chi ha vissuto sulla propria pelle la soddisfazione estetica dell'imparare, intesa come esperienza incarnata, può possedere la competenza emotiva e procedurale per cercare di accendere il medesimo desiderio nell'altro.

²⁹ E. Morin, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

³⁰ J.-M. Schaeffer, *Adieu à l'esthétique*, PUF, Paris 2000.

È qui che la proposta di un laboratorio narrativo trova la sua giustificazione più profonda, perché esso si configura come uno spazio in cui convergono le richieste europee di competenze democratiche, il paradigma narrativo-riflessivo e l'attenzione alla formazione integrale della persona³¹. Ispirandosi ai modelli di *whole person education*³², che integrano sviluppo intellettuale, etico e vocazionale, un laboratorio appositamente progettato permetterebbe di declinarli attraverso pratiche e tecniche di *narrative learning* ed *embodied simulation*. Innestandosi sulla lezione di Massimo Baldacci³³, il laboratorio si intende qui nella sua accezione larga di 'contesto democratico', secondo una strategia didattica che promuove un preciso *habitus* mentale improntato alla problematicità e alla ricerca. In questo spazio simbolico, definito dalla sintesi tra una certa spazialità e un atteggiamento investigativo, diviene possibile proiettare la figura del docente-ricercatore come quella di un professionista capace di assumere una postura riflessiva verso la propria pratica e di validare scientificamente le proprie intuizioni didattiche. Il laboratorio si configura dunque come un luogo dove è legittimo il dubbio, dove le idee sono confutate o confermate dalla prova dei fatti, oltre che dall'autorità, e dove il pensiero critico e riflessivo divengono strumenti per inter e intrasoggettività.

In questo contesto democratico e investigativo, le strategie narrative si intrecciano alla logica della simulazione, del '*what if*' e dell'ermeneutica, recuperando il concetto della *mimesis*³⁴ come possibile prospettiva didattica d'elezione. Riprendendo la sociologia di Caillois³⁵ e le teorie della finzione di Walton³⁶, senza dimenticare gli studi di Damasio³⁷, Calabrese³⁸ e Immordino-Yang³⁹ sulla simulazione e sull'*embodiment*, costruire un percorso laboratoriale che sfrutti la categoria della *mimesis* significa dare spazio di edificazione di quei

³¹ G. Flores d'Arcais, *Le ragioni di una teoria personalistica della educazione*, La Scuola, Brescia 1987.

³² S. Wortham, *Learning Identity: The Joint Emergence of Social Identification and Academic Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006; C. Higgins, *The Good Life of Teaching: An Ethics of Professional Practice*, Malden, MA, Wiley-Blackwell, 2011.

³³ M. Baldacci, *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*, in a cura di R. Travaglini e N. Filograsso, *Dewey e l'educazione della mente*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 86-97.

³⁴ G. Gebauer, C. Wulf, *Mimesis. Culture, Art, Society*, University of California Press, Berkeley-Los Angeles 1995.

³⁵ R. Caillois, *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano 1981.

³⁶ K.L. Walton, *Mimesis as Make-Believe: On the Foundations of the Representational Arts*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1990.

³⁷ A. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano 1995.

³⁸ S. Calabrese, *La neuronarratologia*, Archetipolibri, Bologna 2009.

³⁹ M.H. Immordino-Yang, *Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*, W.W. Norton & Company, New York 2015.

mondi possibili⁴⁰, o spazi transizionali come direbbe Donald Winnicott⁴¹, dove il 'come se' diviene luogo di apprendimento reale, e trasversale alle discipline. La simulazione finzionale attiva, in questo modo, quella gratificazione cognitiva di cui parla Schaeffer: attraverso il *role-playing*, il *microteaching* e la scrittura, la riscrittura, il *debate*, lo *storytelling* e la discussione narrativa, il futuro docente esperisce in forma protetta e iterabile la complessità dell'azione didattica, costruendo un repertorio di schemi d'azione che, proprio perché vissuti in forma estetica e ludica, risultano più facilmente integrabili nella memoria procedurale e più prontamente attivabili in contesti reali.

Nello spazio franco e a basso rischio del laboratorio, garantito dal patto d'aula democratico, il futuro docente apprende non solo metacognitivamente ad insegnare, ma in primo luogo ad imparare, utilizzando la disciplina e il proprio Io come oggetti di ricerca, di analisi e di interpretazione. Abituandosi a decentrare il proprio punto di vista e a negoziare il significato dell'oggetto culturale in chiave esperienziale ed emotiva, il futuro docente allena così la consapevolezza della plasticità del fattore umano che, una volta in classe, gli consentirà di abitare la relazione educativa tanto con autorevolezza professionale quanto con consapevolezza interpersonale. Naturalmente, però, la praticabilità di una proposta simile, entro i 60 CFU, richiederebbe una rinnovata gerarchia delle priorità formative, capace di riconoscere alla riflessività narrativa uno statuto strutturale e non accessorio.

Design di un laboratorio narrativo per i percorsi abilitanti

Per tradurre la teoria in *praxis*, la proposta qui delineata si configura come un modello scalabile e trasferibile, pensato principalmente per i percorsi abilitanti da 60 CFU previsti dal DPCM 4 agosto 2023, ma adattabile trasversalmente anche a corsi di aggiornamento, di perfezionamento e, più in generale, a contesti universitari in cui la formazione riflessiva del docente assuma rilievo strutturale. L'insegnamento si colloca nell'intersezione tra i settori PAED-01/A (Pedagogia generale e sociale) e PAED-02/B (Pedagogia sperimentale), che corrispondono alla nuova classificazione ministeriale dei precedenti SSD, e si configura come

⁴⁰ J. Bruner, *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari 2002; N. Goodman, *Ways of Worldmaking*, Hackett Publishing Company, Indianapolis 1978.

⁴¹ D.W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma 1974.

un laboratorio di 3 CFU per un totale di 30 ore, ripartite in 12 ore di didattica frontale teorico-metodologica e 18 ore di attività laboratoriale esperienziale.

Il laboratorio integra i pilastri epistemologici del paradigma narrativo, della riflessività professionale, della simulazione finzionale e apprendimento situato, traducendoli in obiettivi formativi coerenti con i Descrittori di Dublino⁴². Articolandosi in due moduli complementari, l'assetto risponde all'esigenza di fornire ai futuri docenti un solido quadro epistemologico nel primo, per poi immergerli nelle pratiche riflessive delle tre unità del secondo modulo, garantendo che la simulazione e la narrazione si radichino in una consapevolezza teorica robusta. La prima unità si concentra sulla scrittura autobiografica guidata, invitando i futuri docenti a narrare la propria storia di studenti per identificare i *turning points* formativi e costruire una mappa concettuale del proprio sé discendente. La seconda unità introduce la simulazione finzionale attraverso il *role-playing* di situazioni didattiche critiche, permettendo ai partecipanti di esperire in forma protetta la complessità relazionale dell'insegnamento e di sviluppare repertori di risposta flessibili. La terza parte conduce i futuri docenti a progettare e simulare micro-unità didattiche narrative nella propria disciplina d'insegnamento, esercitando la capacità di trasformare i contenuti disciplinari in narrazioni accessibili e di integrare lo *storytelling* come dispositivo pedagogico trasversale.

La valutazione adotta un approccio formativo continuo e sommativo, strutturato attraverso la costruzione progressiva di un portfolio riflessivo che raccoglie tutti gli *output* prodotti. Questo approccio privilegia la dimensione processuale e trasformativa dell'apprendimento rispetto alla performance puntuale, in coerenza con i principi dell'apprendimento trasformativo e con la logica della co-valutazione propria delle comunità di pratica⁴³. In questo modo, il laboratorio narrativo ha un assetto modulare che, mantenendo intatto il proprio nucleo teorico-metodologico, può essere declinato in funzione delle diverse discipline d'insegnamento, rispondendo all'esigenza di coniugare la trasversalità delle

⁴² I Descrittori di Dublino costituiscono il framework europeo di riferimento per la definizione degli obiettivi formativi nei cicli universitari, articolati secondo le cinque dimensioni di conoscenza, abilità, autonomia di giudizio, abilità comunicative e capacità di apprendimento permanente. European Ministers of Education, *The Bologna Declaration of 19 June 1999*, cit.

⁴³ E. Wenger, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, cit.

competenze pedagogiche con la verticalità dei saperi specialistici che caratterizza la formazione dei docenti della scuola secondaria⁴⁴.

Si presenta di seguito una struttura sintetica e sinottica dei contenuti.

MODULO	UNITÀ DIDATTICA	CONTENUTI	ATTIVITÀ	ORE	OUTPUT
1. FONDAMENTI TEORICI	1.1 Epistemologia del pensiero narrativo	Bruner: pensiero paradigmatico vs. narrativo Fisher: <i>narrative rationality</i> Ricœur: identità narrativa e <i>mise en intrigue</i>	Lettura critica guidata Discussione seminariale	4h	Sintesi concettuale individuale
	1.2 Riflessività professionale	Schön: <i>reflection-on-action</i> Mezirow: apprendimento trasformativo Giroux: intellettuale trasformativo	Analisi di <i>critical incidents</i> Discussione di casi	4h	Griglia di analisi riflessiva
	1.3 Simulazione finzionale e neuroscienze	Walton/Caillois: <i>mimesis</i> e "come se" Schaeffer: esperienza estetica Damasio/Immordino-Yang: <i>embodiment</i>	Visione video di microteaching Analisi commentata	4h	Scheda di osservazione guidata
2. PRATICHE LABORATORIALI	2.1 Autobiografia formativa	Costruzione del Sé docente Identificazione di <i>turning points</i> <i>Mise en intrigue</i> biografica	Scrittura guidata <i>Peer feedback</i> in piccoli gruppi Riscrittura riflessiva	6h	Narrazione autobiografica (1.500-2.000 parole) Mappa concettuale
	2.2 Simulazione I: Role-playing	Scenari critici: conflitto, inclusione, errore epistemico <i>Debriefing</i> riflessivo	Role-playing in triadi Video-registrazione Discussione collettiva	6h	Video + griglia di auto-osservazione Diario riflessivo
	2.3 Simulazione II: Microteaching narrativo	Progettazione didattica narrativa disciplinare <i>Peer evaluation</i> Meta-riflessione	Progettazione unità Microteaching simulato (10 min/studente) Feedback strutturato	6h	Syllabus micro-unità didattica Rubrica di co-valutazione
TOTALE				30h	Portfolio riflessivo finale

⁴⁴ M.L. Zagalaz-Sánchez et al., *The Teacher Training Master's Degree in Spain*, vol. VII, cit., pp. 651-661; J.M. Romero-Rodríguez et al., *La formación del profesorado en España*, vol. XXIII, cit., pp. 19-38.

Conclusioni

Se la cura di sé costituisce la radice ontologica di ogni autentica cura dell'altro, allora recuperare la narrazione come tecnologia riflessiva d'elezione durante la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria può essere una possibilità per recuperare spazio privilegiato in cui abitare consapevolmente questa circolarità, e trasformarla in competenza professionale incarnata.

Nonostante siano in crescita gli studi a riguardo, restano naturalmente aperti molteplici orizzonti di validazione empirica, necessaria per verificare nel tempo se e come la narrazione riesca effettivamente a coltivare quell'*habitus* riflessivo permanente che trasforma l'insegnante in intellettuale capace di leggere criticamente il mondo⁴⁵. Si tratta di costruire comunità di ricerca-azione che coinvolgano formatori universitari, tutor e docenti in servizio, di condurre studi longitudinali che monitorino gli effetti sulla costruzione dell'identità professionale e sulle pratiche didattiche reali nei primi anni di servizio. È questa, dopotutto, una prospettiva aperta che si offre come invito al dialogo e alla sperimentazione condivisa, nella convinzione che la formazione, per rispondere davvero alle sfide del presente, debba avere il coraggio di ripensare sé stessa tornando all'*epimeleia heautou*: in un contesto quotidiano incerto, privo di garanzie, e ipertecnologizzato che rende la cultura obsoleta a uno sguardo superficiale, solo chi coltiva incessantemente la propria interiorità attraverso una rinegoziazione costante della cultura stessa può offrire agli altri quella testimonianza credibile della potenza formativa della conoscenza che costituisce, in ultima istanza, il cuore pulsante dell'atto educativo.

GRETA MARTINI
University of Florence

⁴⁵ M.L. Zagalaz-Sánchez, J. Cachón-Zagalaz, M.L. Lara-Sánchez, *The Teacher Training Master's Degree in Spain*, vol. VII, cit., pp. 651-661.

Il laboratorio nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria

The Laboratory Approach in Initial Secondary School Teacher Training

GIOVANNI ARDUINI

Nel presente articolo si indaga l'opportunità, nonché necessità, di integrare la laboratorietà nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, in virtù della sua duplice valenza formativa. Il laboratorio, infatti, si qualifica come strumento formativo nella misura in cui favorisce l'acquisizione e il potenziamento di competenze emotivo-relazionali, fondamentali nell'interazione educativa docente-studente. Inoltre, si profila come obiettivo formativo laddove promuove l'apprendimento di un metodo didattico efficace sia per la didattica delle discipline che per l'educazione alla socialità e alla relazionalità. Attraverso la pratica laboratoriale si persegue la padronanza di competenze plurime per i docenti in formazione e per i loro futuri studenti, riconducibili alle categorie pedagogiche dell'intenzionalità, della riflessività, dell'autoconsapevolezza e dell'inclusività.

PAROLE CHIAVE: LABORATORIO; FORMAZIONE DOCENTI; SCUOLA SECONDARIA; RIFLESSIVITÀ; RELAZIONALITÀ.

This article examines the opportunity, as well as the necessity, of integrating laboratory-based approaches into the initial training of secondary school teachers, in light of their dual formative value. The laboratory is conceived as a formative tool insofar as it fosters the acquisition and enhancement of emotional and relational competencies, which are fundamental to the teacher–student educational interaction. Moreover, it emerges as a formative objective when it promotes the learning of an effective teaching method applicable both to subject-specific instruction and to education for sociality and relationality. Through laboratory practice, the development of multiple competencies is pursued for teachers in training and for their future students alike—competencies that can be traced back to the pedagogical categories of intentionality, reflexivity, self-awareness, and inclusivity.

KEYWORDS: LABORATORY; TEACHER EDUCATION; SECONDARY SCHOOL; REFLEXIVITY; RELATIONALITY.

Introduzione

Negli ultimi anni, con l'avvio dei percorsi formativi abilitanti per gli insegnanti della scuola secondaria in virtù delle disposizioni della legge n. 79/2022¹ e del DPCM del 4 agosto 2023², si è resa necessaria una riflessione sulle modalità di attuazione e svolgimento della formazione dei futuri docenti più valide ed efficaci.

Si tratta di una questione di particolare interesse per le scienze dell'educazione e della formazione, dal momento che riguarda la professionalità educativa dei docenti e, dunque, la loro capacità di porre in essere una proficua interazione formativa con gli studenti.

Nella progettazione e nell'erogazione dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti si rileva la tendenza a preferire un approccio prevalentemente teorico, interpretabile come una delle criticità che si riscontrano nella formazione iniziale,

forse perché la formazione docenti è prassi troppo spesso irriflessa almeno quanto quella scolastica o universitaria, e difficilmente si apre a una autentica verifica della propria efficacia, e perché si svolge talvolta in condizioni che mal si accordano con le esigenze di una didattica attiva e laboratoriale (difficile spiegare altrimenti la progettazione di laboratori destinati a più di 100 persone). Sta di fatto che le lacune che riscontriamo nel corpo docente non possono essere affrontate con una formazione che riproduce i modelli didattici che pretende di modificare³.

È opportuno riflettere, quindi, sulla scelta di modalità formative per i docenti che non siano solo teoriche e volte all'acquisizione di competenze disciplinari e didattiche, ma anche significativamente applicative in modo tale da rispondere alla pluralità degli obiettivi formativi fondamentali per la professionalità dei futuri docenti. Dunque,

¹ Legge 29 giugno 2022, n. 79. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR).

² Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023. Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza.

³ C. Corsini, *I Cinque punti della Ricerca-Formazione docenti per lo sviluppo della professionalità docente*, in M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (edd.), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020, p. 52.

[...] risulta prioritario proporre percorsi formativi che perseguano un intreccio costante tra teoria e prassi, consentendo alle/i docenti delle diverse discipline di divenire gradualmente in grado di rivedere le epistemologie disciplinari alla luce di una serie di elementi quali, ad esempio, le esigenze formative delle/i discenti, le caratteristiche della relazione tra allieve/i e tra docenti e allieve/i, tenendo inoltre in considerazione sia gli elementi contestuali (le variabili territoriali, ambientali, ecc.), sia le indicazioni metodologiche maturate in seno alla ricerca educativa⁴.

Coinvolgendo gli insegnanti in formazione in interventi progettati in modo tale da trasferire le suggestioni teoriche in esperienze concrete, si favorirebbe una formazione completa, comprensiva di competenze diversificate, dal momento che «il mestiere d'insegnare esige una pluralità di *competenze: culturali* (relative ai saperi disciplinari); *didattiche* (inerenti alle metodologie d'insegnamento); *relazionali* (concernenti il rapporto con gli alunni); *organizzative* (relative alla gestione degli ambienti della formazione); *et. al.*»⁵,

In tal senso, si agevola il necessario superamento della concezione secondo cui la professione dell'insegnante possa limitarsi a un compito trasmissivo di nozioni e contenuti verso l'idea che il docente, per esprimere efficacemente il suo impegno professionale, possa e debba coltivare anche altri aspetti di massima importanza.

Accanto a questo aspetto, relativo all'*istruzione*, che è orientata ai saperi e alla scoperta del mondo, ce ne sono altri due, intrecciati al primo e ineludibili: la *formazione*, che ha come meta la costruzione consapevole e responsabile di un'identità personale, e l'*educazione*, che mira a creare competenza nella relazione e nella collaborazione con gli altri. Per tutte e tre le dimensioni, spesso definite con altri nomi, la mediazione della scuola e degli insegnanti è indispensabile. Ma per realizzare ciò si richiedono [...] competenze plurime⁶.

Inoltre, se si considera la relazione come «un aspetto costitutivo dei processi di crescita-identità o di quel farsi dell'essere umano fortemente segnato dai contesti»⁷, si comprende l'importanza di un'interazione educativa in cui

⁴ G. Amatori, E. De Mutiis, N. Tomei, A. Travaglini, *Secondary school teacher training: a critical look at enabling training pathways*, in «IJEDuR», 35 (2025), pp. 90–103.

⁵ M. Baldacci, *Appunti sulla formazione dei docenti*, «Lifelong Lifewide Learning», 19(42) (2023), p. 7.

⁶ L. Tuffanelli, D. Ianes, *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*, Erickson, Trento 2011, p. 84.

⁷ L. Cerrocchi, *Relazione e apprendimento nel gruppo-classe*, Mario Adda Editore, Bari 2002, p. 24.

l'insegnante padroneggi competenze certamente vevoli trasversalmente per tutti gli allievi, indipendentemente dal grado scolastico in cui opera ma, allo stesso tempo, sappia declinarle specificamente sulla base dell'età dei destinatari della sua azione didattica, tenendo conto dei diversi contesti e i diversi momenti della loro formazione e crescita personale⁸. Per cui si intuisce la portata della sfida educativa che impegna un docente della scuola secondaria, frequentata da allievi che attraversano la delicata e complessa fase dell'adolescenza, con tutte le criticità e le opportunità che sono chiamati a esperire.

Eppure,

nel percorso che porta a diventare docente, l'acquisizione dei contenuti disciplinari e del sapere pedagogico gioca un ruolo centrale rispetto alla dimensione emotiva e relazionale, che è presente ma in modo marginale, di conseguenza, è indispensabile che i futuri insegnanti siano formati anche da questo punto di vista perché da ciò dipende una migliore efficacia didattica e educativa⁹.

Nello specifico, dall'analisi delle funzioni dell'insegnante di scuola secondaria e, dunque, delle competenze da potenziare durante il periodo formativo, emerge una loro possibile sommaria riconducibilità a due ordini: le competenze emotivo-relazionali e quelle gestionali-didattiche.

In questa prospettiva, un ruolo significativo è assunto nella formazione iniziale dei docenti dalle attività di gruppo di carattere laboratoriale, elaborate in base a una visione interattiva della professionalità docente, che vede l'insegnante confrontarsi con alunni, famiglie, colleghi e società, per cui «lo sviluppo professionale non corrisponde [...] alla mera acquisizione di abilità o conoscenze, poiché implica un processo globale riguardante l'intera personalità e a cui concorrono vari interlocutori»¹⁰.

Il laboratorio, infatti, presenta una duplice valenza formativa, in quanto consente ai docenti di sviluppare una buona padronanza delle dinamiche relazionali proprie dell'interazione educativa con gli studenti e con gli altri attori del

⁸ U. Margiotta, *La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori*, «Formazione & insegnamento», 15(3) (2017), p. 13.

⁹ K. Bagnato, *Le competenze emotivo-relazionali nel profilo professionale dell'insegnante*, «Quaderni di Intercultura», XV (2023), p. 131.

¹⁰ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 35-36.

contesto scolastico, ma anche di conoscere direttamente e approfonditamente la pratica laboratoriale, così da poterla applicare nella propria docenza, sia per la didattica delle discipline, sia per l'educazione alla socialità e alla relazionalità.

Il laboratorio nella formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria

Nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, la proposta di interventi formativi a carattere laboratoriale risponde all'esigenza formativa di potenziare le competenze socio-emotive e relazionali indispensabili nell'agire didattico¹¹.

In merito alla funzione didattica si ritiene opportuna un'osservazione: sebbene relativamente all'insegnamento si faccia spesso riferimento alla cosiddetta "gestione della classe", un'espressione che è «diffusissima nella scuola, anche se è certamente riduttiva»¹², il suo significato non esaurisce certamente la professionalità docente, per cui sarebbe preferibile ricorrervi per indicare un certo compito della docenza, non la sua totalità.

La docenza racchiude, infatti, una molteplicità di aspetti tra loro interconnessi, addirittura inestricabili, come: l'autorappresentazione professionale; l'autocontrollo; la comunicazione; la progettualità; la gestione; la materia di insegnamento; la valutazione; le relazioni¹³.

Si chiarisce, quindi, la necessità di favorire nel docente in formazione lo sviluppo, attraverso il laboratorio, di competenze proprie della sfera emotiva, relazionale e affettiva, giacché la conoscenza della professionalità docente

è difficile da codificare e impossibile da generalizzare; rappresenta un repertorio di situazioni e abilità vissute che va analizzato e condiviso poiché le esperienze di vita contengono un notevole potenziale di conoscenza solo dopo essere state sottoposte a un processo di riflessione e appropriazione¹⁴.

¹¹ Cfr. E. Sidoti, La competenza socio-emotiva nella formazione docenti, in A. Bartolini et al. (edd.), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2025, pp. 97-102.

¹² L. Tuffanelli, D. Ianes, *La gestione della classe*, cit., p. 84.

¹³ Ivi, pp. 7-8.

¹⁴ R. Viganò, *Formare l'insegnante professionista. La sfida di un'innovazione istituzionale*, in R. Tammaro, C. Lisimberti, A. Tinterri, *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti Modelli, approcci e metodologie*, Pensa MultiMedia, Lecce 2024, p. 18.

Dunque,

ha senso articolare la formazione, già nella fase iniziale, attorno non solo a contenuti e metodologie ma anche a precise domande di senso che indaghino le motivazioni, le aspettative, le rappresentazioni del futuro docente. Tali riflessioni offrirebbero al soggetto la possibilità di comprendere le ragioni della sua scelta lavorativa. L'occasione di esprimere e confrontare motivazioni, rappresentazioni e aspettative legate alla professione facilita la conoscenza e la consapevolezza di sé; [...] l'attività è condizionata non solo dalle variabili contestuali ma anche dalle rappresentazioni che il soggetto ha costruito attorno alla professione e a sé come insegnante¹⁵.

Appare evidente che prendere parte a interventi formativi che implicano coinvolgimento e riflessività, innesca nel docente in formazione una riflessione in merito alla professione che svolgerà e un'assunzione di sempre maggiore consapevolezza delle dinamiche personali e relazionali che intervengono nell'agire didattico, nonché della sua competenza nella loro gestione efficace. In quest'ottica, si comprende come «le occasioni di spazio conversazionale tra pari dovrebbero essere moltiplicate, in particolare all'interno dei percorsi formativi, dove il ricorso alla riflessività costituisce anche un elemento di monitoraggio dei processi»¹⁶.

Esperire attività laboratoriali come la simulazione, il *focus group*, il *brainstorming*, il *role playing*, o laboratori formativi di matrice narrativo-autobiografica¹⁷ consente al docente in formazione, di volta in volta, di assumere il punto di vista di un altro attore del contesto scolastico, di riflettere sul proprio operato e sulla scelta delle proprie strategie, di osservarsi e assumere consapevolezza rispetto alla propria sfera emotiva e alla sua espressività.

gli insegnanti, che hanno l'opportunità di vivere spazi di riflessione e meta-cognizione profonda sui propri stati d'animo, sulle proprie competenze comunicative e relazionali e sulle proprie esperienze sul campo, si percepiscono progressivamente più autonomi, consapevoli e sicuri dei propri limiti e dei propri punti di forza¹⁸.

¹⁵ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, cit., pp. 36-37.

¹⁶ F. Oddone, A. Maragliano, *Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti*, «Italian Journal of Educational Technology», 24(3) (2016), p. 159.

¹⁷ G. Lombardi, *Il ruolo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XII, 2 (2024), p. 111.

¹⁸ Ibidem.

L'autoconsapevolezza e le competenze emotive e relazionali degli insegnanti si riverberano significativamente sulla sua azione didattica ed educativa, «infatti, coloro che sono in grado di riconoscere e orientare i propri stati emotivi instaurano delle relazioni maggiormente significative con i/le propri/e allievi/e, mostrandosi inoltre maggiormente in grado di assumere decisioni in modo responsabile e autorevole»¹⁹.

Tra le competenze emotivo-relazionali richieste ai docenti si inseriscono la capacità di osservare, la presenza attiva, l'attenzione, la protezione, la riflessività, l'assertività, l'efficacia nella comunicazione, l'autorevolezza. Per cui,

nella formazione degli insegnanti dovrebbe dunque avere spazio un lavoro esperienziale sull'ascolto e sulle varie modalità e pratiche di ascolto, dovrebbe trovare spazio un lavoro sugli strumenti metodologici per favorire la partecipazione e includere riflessioni sull'equità²⁰.

Si profila sempre più chiaramente l'adeguatezza del laboratorio rispetto alla formazione dei docenti di scuola secondaria, affinché maturino competenze emotivo-relazionali solide per operare efficacemente in un contesto educativo sfidante e delicato come quello che ha come destinatari studenti in età adolescenziale.

La rilevanza del possesso di questo genere di competenze è legata a una visione secondo cui questa sia profondamente correlata al processo di insegnamento-apprendimento e all'agire educativo. Si pensi che

l'idea che l'azione educativa debba essere affettivamente neutra per non ostacolare l'apprendimento di contenuti cognitivi ha indotto a sottostimare l'influsso delle emozioni nella costruzione dell'identità insegnante e nelle relazioni educative con gli alunni. In realtà, imparare implica non solo apprendere un contenuto ma anche scoprire sé stessi in relazione alle nuove idee, e l'affettività è una componente essenziale di questo processo²¹.

In questa prospettiva, il laboratorio rappresenta, nei percorsi formativi abilitanti, un obiettivo formativo laddove consiste in uno dei metodi didattici su cui i futuri insegnanti dovrebbero essere formati. Parteciparvi comporta la possibilità di

¹⁹ G. Amatori, E. De Mutiis, N. Tomei, A. Travaglini, *Secondary school teacher training: a critical look at enabling training pathways*, cit., pp. 90-103.

²⁰ F. Batini, V. Grion, E. Rubat du Mérac, *Ascoltare gli studenti per formare gli insegnanti?*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XV, 25 (2023) (supplemento), p. 43.

²¹ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, cit., pp. 68-69.

entrare in contatto direttamente con le sue modalità di erogazione e di apprendere in modo approfondito e puntuale, così da padroneggiarle e poterle poi mettere in pratica durante la propria attività didattica futura.

Anche sotto questo profilo si evidenzia la centralità della riflessività favorita dagli interventi formativi di tipo laboratoriale, se si considera che la formazione iniziale,

per raggiungere pienamente la sua finalità, dovrebbe mirare al potenziamento della riflessività del/la professionista: ciò implica che ciascuna tecnica o metodologia dovrebbe consentire a colui/colei che la apprende di interrogarsi in modo critico sia su quanto sta sperimentando, sia sul proprio atteggiamento e sulle proprie modalità di apprendimento. In tal modo, il soggetto acquisisce contemporaneamente il ruolo di osservatore e osservato, iniziando così un percorso di trasformazione attiva²².

Inoltre, partecipare alle attività laboratoriali consente al docente in formazione di acquisire una buona padronanza del metodo del laboratorio, da replicare nella pratica didattica con i suoi futuri studenti.

Questo è motivato dal fatto che apprendere le tecniche laboratoriali e riconoscerne le ricadute formative sia nella specificità della didattica delle discipline che nella generalità dell'educazione socio-relazionale degli studenti di scuola secondaria

non implica il diniego del valore dell'insegnamento disciplinare; all'opposto, proprio movendo dai contenuti disciplinari è possibile favorire l'atteggiamento riflessivo poiché [...] la riflessione postula un oggetto di analisi. In tal modo si delinea un nuovo modo di considerare la disciplina medesima, sé stessi, l'attività, la professione²³.

Il laboratorio come strumento didattico

I futuri insegnanti di scuola secondaria che, nel corso della loro formazione iniziale, siano stati formati sulle varie forme di didattica laboratoriale, possono avvalersi di un valido strumento didattico, sia per la didattica delle discipline che per l'educazione socio-relazionale.

²² G. Amatori, E. De Mutiis, N. Tomei, A. Travaglini, *Secondary school teacher training: a critical look at enabling training pathways*, cit., pp. 90-103.

²³ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, cit., p. 75.

Le attività di laboratorio, per essere messe in pratica efficacemente, presuppongono una preparazione trasversale e una solida capacità metacognitiva, per questo

la formazione degli insegnanti ha da accordare spazio all'analisi di sé e del proprio modo di agire e non solo all'apprendimento di regole e contenuti predefiniti, che a breve risultano obsoleti. [...] Conviene aiutare gli insegnanti ad acquisire consapevolezza del loro quadro interpretativo che, talvolta in maniera non consapevole, guida l'agire pratico²⁴.

Si tratta di un metodo didattico che «prevede un lavoro personale attivo e creativo che parte da uno specifico tema, problema o fenomeno»²⁵ e mette in relazione soggettività e collettività, individualità e cooperazione per la «scoperta di una strategia da mettere in opera attraverso azioni pianificate ed organizzate»²⁶.

Una scuola condotta in senso laboratoriale intende superare modelli formativi basati su uno schema puramente trasmissivo e ripetitivo del sapere per favorire invece nell'allievo l'attitudine alla ricerca personale, la valorizzazione dell'esperienza, la dimensione del «fare», la capacità di mettere in comune il lavoro individuale²⁷.

Con il laboratorio si compie un'esperienza didattica orientata all'attività, alla ricerca, alla scoperta, alla riflessione su di sé, sull'Altro, sul mondo, che «mobilita [...] l'intelligenza a non "ripetere" ciò che già si conosce ma a indagare e, auspicabilmente, trovare soluzioni nuove ai problemi investigati»²⁸.

Per un agire educativo efficace, il docente è chiamato a compiere un'analisi contestuale della realtà scolastica in cui opera e a progettare un intervento di tipo laboratoriale che sappia rivolgersi agli interessi degli studenti: «interessi che non vanno né repressi né lusingati, ma coltivati, in quanto offrono il riferimento, l'argomento e la materia sui quali operare con efficacia sul piano educativo»²⁹.

²⁴ Ibidem.

²⁵ G. Arduini, *La didattica esperienziale come strategia inclusiva*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 8(1) (2020), pp. 159-171.

²⁶ Ibidem.

²⁷ U. Margiotta, *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*, Erickson, Trento 2013, p. 33.

²⁸ Ivi, p. 30.

²⁹ Ivi, p. 31.

Per un insegnante attento, le suggestioni rispetto all’oggetto a cui dedicare l’attività di laboratorio provengono dalla classe, in cui ciascuno studente esprime sé stesso e la propria realtà:

l’esperienza, dunque, si caratterizza per essere un continuum spazio-temporale, un flusso ininterrotto di sensazioni, percezioni, sentimenti e azioni. Essa viene vissuta e intrecciata quotidianamente dall’allievo con la sua vita scolastica; viene soprattutto agita come un’unità organica, strutturata e continuamente ristrutturantesi, modellata da connessioni spazio-temporali, analitiche, sintetiche e fantastiche, emotive e affettive; è soggetta a conferme e smentite e perciò aperta all’interrogazione e alla problematizzazione³⁰.

Il passaggio dall’intenzionalità educativa alla prassi educativa si realizza nella proposta laboratoriale che, a partire dalla lettura della realtà rappresentata dalla classe a cui è destinata, viene elaborata con la finalità di coniugare le esigenze disciplinari con quelle relazionali, focalizzandosi sui bisogni educativi rilevati, non solo quelli cognitivi ma anche quelli sociali e motivazionali³¹.

La laboratorialità

assume la corporeità come strumento e la complessità come valore, condizione e risultato che sostengono e convalidano tutte le altre modalità e dimensioni della persona (percettiva, emotiva, relazionale, operativa, elaborativa, creativa, ecc.). Didatticamente è occasione di riconoscimento dell’interesse del soggetto, della globalità del conoscere e dell’apprendere attraverso l’interazione fra emozione e ragione, affettività e cognitività, soggettività e socialità [...]³².

Nella progettazione e nella somministrazione di un intervento laboratoriale, il docente che ha ricevuto una buona formazione a riguardo ha le risorse emotivo-relazionali e gestionali-didattiche per perseguire l’obiettivo educativo di volta in volta identificato, riuscendo a districarsi nella complessità di un’attività didattica che presenta una complessità precipua e differenziata da quella della “lezione tradizionale”.

³⁰ Ibidem.

³¹ U. Margiotta, *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*, cit., p. 45.

³² Ivi, p. 33.

Fare laboratorio a scuola richiede un'empatia docente verso la proposta, una disposizione flessibile degli spazi, una scelta oculata degli strumenti mediatori, un privilegiare la qualità dell'apprendimento piuttosto che la quantità del sapere, una rivisitazione delle conoscenze reciproche in un costante processo di socializzazione³³.

Tra le competenze dell'insegnante, nella progettazione di un'attività laboratoriale, c'è anche quella di individuare la tecnica di laboratorio che meglio risponde alla strategia didattica da perseguire, considerato che ciascuna delle forme di intervento laboratoriale è orientata prevalentemente a condurre ad alcuni degli obiettivi.

Nella professione docente infatti l'analisi dei motivi che ispirano la condotta situata è un aspetto costitutivo dell'intervento educativo, funzionale alla comprensione della problematica; accanto alla dimensione tecnico-metodologica vi è quella assiologica rispetto a cui le soluzioni tecniche elaborate vanno ponderate³⁴.

In tal senso il focus è rappresentato dalla centralità dei bisogni educativi dei destinatari dell'azione didattica laboratoriale.

Gli studenti di scuola secondaria che esperiscono il laboratorio hanno l'opportunità formativa di sperimentarsi in modalità di partecipazione attiva sottese dalle categorie pedagogiche dell'autoconsapevolezza, della metacognizione, della relazionalità, nella misura in cui il laboratorio

è necessariamente un luogo di relazioni positive, di costruzione di fiducia di base, un'occasione di autostima e conoscenza di sé. Si sostanzia nel confronto condiviso delle proprie modalità di funzionamento, di elaborazione, di comprensione delle rispettive attitudini e potenzialità. Rappresenta dunque un'occasione di valutazione e autovalutazione, un modello di educazione fattuale alla socialità e alla solidarietà³⁵.

In questa prospettiva, nella laboratorialità si concreta la possibilità «che gli allievi possano aggregarsi in gruppi diversamente costituiti per un apprendimento in cui il sapere e il saper fare diventano essere persona»³⁶.

³³ Ivi, p. 34.

³⁴ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, cit., p. 67.

³⁵ U. Margiotto, *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*, cit., p. 34.

³⁶ Ivi, p. 52.

Ai docenti spetta il compito di far agire le competenze relazionali sviluppate per gestire le complesse dinamiche della classe e dei gruppi, accogliere le diversità dei discenti e perseguire la costituzione di un ambiente di apprendimento realmente inclusivo³⁷, favorendo un clima positivo fondato sulla valorizzazione di ciascuno degli studenti³⁸.

Si evidenzia, così, un'ulteriore categoria pedagogica sottesa alla didattica laboratoriale, ovvero l'inclusività.

Infatti, se è vero che nel laboratorio

gli elementi che giocano un ruolo fondamentale per la promozione di una adeguata e significativa rete di relazioni inclusive in classe sono relativi all'attenzione che viene dedicata ad ogni studente, alla valorizzazione delle potenzialità di ciascuno, alla coesione che si riesce ad ottenere nella classe, anche attraverso la promozione di comunità di pratiche riflessive [...]»³⁹,

si comprende come questo favorisca la personalizzazione dei percorsi di apprendimento in presenza di bisogni educativi speciali: «ciò è possibile poiché consente a ciascuno di diventare protagonista della costruzione delle proprie competenze anche attraverso l'aiuto del gruppo, favorendo, così, il processo inclusivo»⁴⁰.

Intenzionalità, conoscenza, riflessività, attività, autoconsapevolezza, relazionalità, inclusività, apprendimento, socialità, competenza esprimono la portata formativa del metodo laboratoriale che si qualifica, dunque, come dispositivo educativo privilegiato per la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria e per l'educazione dei loro futuri studenti.

GIOVANNI ARDUINI

University of Cassino and Lazio Meridionale

³⁷ R.G. Romano, *La relazione come valore nella formazione degli insegnanti*, in A. Bartolini et al. (edd.), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2025, p. 204.

³⁸ L. D'Alonzo, *Due vie obbligate per l'agire inclusivo: la gestione della classe e la differenziazione didattica*, in P. Aiello, C. Giaconi (ed.), *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche*, Scholé, Brescia 2024, pp. 99-104.

³⁹ D. Gulisano, *Quali competenze metodologico-didattiche e di ricerca nella nuova professionalità docente? Progettazione e conduzione di un focus group inclusivo in classe*, «Pedagogia e Vita», 2 (2023), pp. 85-92.

⁴⁰ G. Arduini, *La didattica esperienziale come strategia inclusiva*, cit., pp. 159-171.

Genealogia, paradossi e potenzialità del tutor dei tirocinanti nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria

Genealogy, Paradoxes, and Potential of Trainee Tutors in Initial Secondary School Teacher Training

MARIAGRAZIA VERBICARO, PATRIZIA OLIVA*

Il contributo propone una concettualizzazione teorico-comparativa della figura del tutor dei tirocinanti, nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, assumendola come nodo critico e strategico dei percorsi abilitanti italiani introdotti dal DPCM 4 agosto 2023. Attraverso l'analisi sistematica del modello francese, finlandese e ontariano, lo studio mette in luce gli strumenti istituzionali che hanno risolto tensioni ricorrenti tra accompagnamento formativo e valutazione, tra sapere esperienziale e sapere accademico, tra responsabilità professionale e riconoscimento contrattuale. Viene, dunque, elaborata una lettura epistemologica del tutor da mediatore nel terzo spazio formativo, con l'obiettivo di ripensare il modello italiano attraverso l'integrazione di contributi della teacher education internazionale.

PAROLE-CHIAVE: FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI; MENTORING; TEACHER EDUCATION; TUTOR DEI TIROCINANTI; TIROCINIO FORMATIVO.

The paper proposes a theoretical-comparative conceptualization of the role of the trainee tutor in the initial training of secondary school teachers, assuming it as a critical and strategic issue in the Italian enabling pathways introduced by the Prime Ministerial Decree of 4 August 2023. Through a systematic analysis of the French, Finnish, and Ontarian, models, the study highlights the institutional tools that have resolved recurring tensions between training support and evaluation, between experiential and academic knowledge, and between professional responsibility and contractual recognition. An epistemological reading of the mediator tutor in the third training space is therefore developed, with the aim of rethinking the Italian model through the integration of contributions from international teacher education.

KEYWORDS: INITIAL TEACHER EDUCATION; MENTORING; TEACHER EDUCATION; PRACTICUM; TEACHER PROFESSIONALIZATION.

* L'Introduzione, il paragrafo 1 e le Conclusioni sono a cura di Patrizia Oliva, i paragrafi 2, 3 e 4 sono a cura di Mariagrazia Verbicaro.

Introduzione

L'attuazione dei percorsi accademici di formazione iniziale abilitante per gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado, previsti dalla Legge 29 giugno 2022, n. 79 e disciplinati dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 agosto 2023, ha introdotto nel sistema italiano di *teacher education* una struttura modulare articolata in 30, 36 o 60 CFU¹ ed all'interno di questa architettura, il tirocinio diretto nelle istituzioni scolastiche rappresenta un segmento quantitativamente limitato ma pedagogicamente strategico².

La normativa vigente individua nel tutor dei tirocinanti, docente della scuola presso cui il tirocinante svolge le attività, una figura centrale della formazione iniziale, attribuendo compiti di affiancamento, orientamento e valutazione come disposto dall'art. 10 del DPCM 4 agosto 2023, il quale specifica che il tutor:

- a) orienta gli studenti tirocinanti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola nonché le attività e le pratiche nei gruppi-classe sulla base del progetto di tirocinio; b) accompagna e monitora l'inserimento nei gruppi classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli studenti tirocinanti,

tuttavia non specifica requisiti formativi, modalità di selezione o competenze professionali richieste oltre a prevedere retribuzione forfettaria lorda senza riduzione del carico didattico né riconoscimento contrattuale. Se ne determina, dunque, un'aporia strutturale in quanto ad una figura cui è affidata la responsabilità di accompagnare e valutare l'ingresso nella professione docente non corrisponde alcuna istituzionalizzazione del ruolo, alcun percorso formativo propeutico, alcuna definizione di standard professionali³.

Il tutor dei tirocinanti è perciò un operatore implicito del sistema formativo, la cui

¹ Legge 29 giugno 2022, n. 79, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*; Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado*.

² L. Perla (ed.), *Teacher education. Tra innovazione e tradizione*, Scholé, Brescia 2023; R. Semeraro (ed.), *Il tirocinio nella formazione degli insegnanti. Modelli e pratiche*, Carocci, Roma 2024.

³ P. Magnoler, *Il tutor. Funzioni, attività e competenze*, FrancoAngeli, Milano 2017; G. Domenici, V. Biasi (edd.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, Armando, Roma 2023.

expertise è presunta ma non verificata, la cui azione è richiesta ma non accompagnata, la cui responsabilità è giuridicamente definita ma pedagogicamente indeterminata.

La letteratura internazionale, sulla formazione iniziale degli insegnanti ha da tempo riconosciuto la centralità del *mentor teacher*, del *maître de stage* o del *cooperating teacher* in ruoli chiave della professionalizzazione docente, sviluppando tradizioni consolidate di ricerca sia sulla *mentoring relationship* che sulla *clinical supervision* e sugli strumenti riflessivi di accompagnamento.

Nel panorama italiano, al contrario, la ricerca sul tutor dei tirocinanti, secondo la nomenclatura delle pregresse esperienze di formazione, risulta frammentaria e quantitativamente limitata, gli studi disponibili si concentrano prevalentemente sulla figura del supervisore universitario o sulle pratiche riflessive dei tirocinanti, mentre la funzione tutoriale nelle scuole secondarie rimane oggetto di ricerca marginale.

Le poche analisi disponibili evidenziano criticità ricorrenti quale assenza di formazione specifica, ambiguità del mandato, difficoltà di coordinamento con l'università senza, tuttavia, pervenire a una sistematizzazione teorica o a proposte strutturali di ripensamento dell'intero apparato che si sono riscontrate tutte nella fase di prima implementazione dei percorsi abilitanti 30-60 CFU, caratterizzata da tempistiche accelerate imposte dal PNRR, da eterogeneità organizzative tra atenei, da difficoltà di reperimento di scuole accoglienti, specie nel Mezzogiorno, dove la dispersione territoriale e la carenza di organico rendono più complessa l'attivazione di convenzioni capillari.

La realizzazione dei percorsi abilitanti nelle regioni meridionali presenta, infatti, specificità organizzative che incidono direttamente sulla funzione tutoriale con conferma dei dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito che evidenziano una percentuale di docenti con contratto a tempo indeterminato inferiore di 8,3 punti rispetto al Centro-Nord, con conseguente maggiore precarietà degli organici e, quindi, difficoltà di identificazione di tutor stabili e formati.

Le istituzioni scolastiche del primo ciclo nel Mezzogiorno registrano, inoltre, una dimensione media inferiore pari a 531 alunni contro 612 del Nord e, dunque, un minor numero di docenti per disciplina e ridotta possibilità di dedicare risorse umane alla funzione tutoriale senza impattare negativamente sull'organizzazione didattica ordinaria.

Per quanto concerne la collaborazione università-scuola, le ricerche sulla *governance* territoriale dei sistemi formativi hanno documentato al Sud una maggiore frammentazione delle reti, una minore tradizione di collaborazione strutturata tra istituzioni scolastiche e università, una scarsità di risorse economiche dedicate a progetti di ricerca-formazione, permettendo quindi di leggere in modo analitico le contraddizioni strutturali dell'intero sistema dei percorsi abilitanti.

Il presente contributo assume da oggetto di indagine la figura del tutor dei tirocinanti nella scuola secondaria attraverso un approccio teorico-comparativo che integra l'analisi dei fondamenti epistemologici del tutoraggio e lo studio sistematico di modelli internazionali consolidati, con l'obiettivo di rispondere a tre interrogativi, quali modelli teorici possono fondare una concettualizzazione rigorosa della funzione tutoriale, come i sistemi di *teacher education* più avanzati hanno proposto e istituzionalizzato il *mentoring* nella formazione iniziale e quali strumenti formativi, organizzativi e normativi potrebbero ridefinire il ruolo del tutor italiano verso una maggiore professionalizzazione.

Il docente tutor: mediatore epistemico nel terzo spazio formativo

Molteplici tradizioni teoriche hanno interrogato i processi di professionalizzazione dei docenti e le modalità di trasmissione e costruzione dei saperi professionali, fin dalla loro istituzione, e la ricerca internazionale sulla *teacher education* ha sviluppato negli ultimi quarant'anni, paradigmi interpretativi che, pur nella loro eterogeneità, convergono nel riconoscere la centralità dell'esperienza situata e della mediazione riflessiva come dimensioni costitutive dell'apprendimento professionale.

Il modello del *situated learning* elaborato da Lave e Wenger nel 1991, rappresenta un primo riferimento fondamentale per comprendere il tirocinio processo attivo di partecipazione di una comunità di pratica, dove l'apprendimento della professione docente avviene attraverso l'immersione progressiva in un contesto autentico di pratica, dove l'insegnante novizio acquisisce progressivamente gli *habitus*, i linguaggi, le routine operative e i sistemi di valori che caratterizzano la comunità professionale.

Il tutor assume qui il ruolo di *old-timer* che facilita l'ingresso del *newcomer* nelle pratiche condivise, rendendole accessibili sia attraverso la propria presenza che

attraverso il proprio agire esemplificativo, tuttavia, si rischia di produrre una visione acritica della formazione, nella quale il tirocinante è chiamato a adattarsi alle prassi esistenti senza interrogarne i fondamenti.

Nei contesti della scuola secondaria italiana, persistono pratiche didattiche sedimentate storicamente che riproducono modelli trasmissivi e frontali difficilmente compatibili con i *framework* pedagogici contemporanei orientati alle competenze⁴, infatti, diverse ricerche internazionali hanno documentato che l'apprendimento situato in assenza di strutture di de-costruzione critica tende a perpetuare *routine* difensive che proteggono l'organizzazione dall'innovazione, piuttosto che facilitarla.

Nel contesto del tutoraggio, questo si traduce nella trasmissione acritica di strategie didattiche che il tutor ha interiorizzato senza mai tematizzarle esplicitamente, ad esempio, la gestione autoritaria della classe unica modalità di controllo del gruppo, l'interrogazione strumento primario di valutazione, la lezione frontale formato didattico dominante, la concezione dell'errore da sanzionare e non risorsa epistemica, dunque, la presenza di un docente in formazione non produce innovazione poiché si apprende come si è sempre fatto senza accedere a repertori di azione più articolati⁵.

La tradizione della pratica riflessiva, inaugurata da Schön e sviluppata in ambito francofono da Perrenoud e Altet, introduce una dimensione critico-trasformativa che problematizza la semplice imitazione dell'esperienza, infatti, il tutor assume il ruolo di un pratico riflessivo esperto capace di esplicitare il proprio pensiero-in-azione, di tematizzare i dilemmi professionali, di accompagnare il tirocinante nella costruzione di un repertorio interpretativo che consenta di affrontare la complessità e l'incertezza proprie dell'insegnamento.

La riflessività risulta essere strumento epistemico che permette di trasformare l'esperienza in sapere professionale, il tirocinio diventa uno spazio generativo in cui teoria e pratica si interrogano reciprocamente.

Hatton e Smith hanno identificato quattro livelli progressivi di riflessività nella formazione docente, la riflessione descrittiva, descrittiva con giustificazione, dialogica e la riflessione critica, altresì, le ricerche sul modello ALACT, *Action-*

⁴ D.A. Schön, *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Basic Books, New York 1983; P. Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, ESF, Paris 2001; A. Calvani, A. Menichetti, *La competenza degli insegnanti*, Carocci, Roma 2023.

⁵ M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*, Editora Vozes, Petrópolis 2002; G. Domenici, V. Biasi (edd.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*, cit.

Looking back-Awareness-Creating alternatives-Trial, hanno dimostrato che il passaggio dalla riflessione descrittiva a quella critica richiede mediazione formativa intenzionale attraverso *questioning* strategico, confronto con la teoria e analisi di incidenti critici strutturata.

L'assenza di formazione dei tutor sugli strumenti riflessivi comporta che la maggior parte degli accompagnamenti si arresti al livello descrittivo-giustificativo, senza mai accedere alla riflessione dialogica o critica, infatti, si chiede al tirocinante come è andata la lezione e non quali dilemmi hai affrontato e quali alternative hai considerato, non producendo mai delle analisi problematizzanti⁶.

La nozione di sapere d'esperienza elaborata consente di approfondire ulteriormente la specificità epistemologica dei saperi che il docente accogliente è chiamato a mediare, Tardif distingue, i saperi disciplinari relativi ai contenuti insegnati, i saperi curricolari relativi ai programmi, i saperi pedagogici relativi ai principi generali dell'insegnamento dai saperi esperienziali, che costituiscono il nucleo identitario della professione docente. Proprio questi ultimi sono taciti, contestuali, incorporati, costruiti attraverso anni di pratica in situazione e non facilmente formalizzabili o trasferibili, chi è depositario di questo patrimonio esperienziale ha il compito nella sua funzione formativa di renderlo almeno parzialmente accessibile al tirocinante attraverso narrazioni, esemplificazioni, analisi di situazioni critiche. La sfida pedagogica del tutoraggio risiede proprio nella tensione tra l'irriducibile singolarità dell'esperienza e la necessità di costruire degli strumenti che permettano la sua condivisione e rielaborazione critica.

La tassonomia di Tardif evidenzia, inoltre, che i saperi esperienziali si costruiscono attraverso un processo triplice di validazione, pragmatica se funziona nella gestione quotidiana della classe, intersoggettiva quando è riconosciuto e legittimato dai colleghi esperti e biografica se è coerente con la propria storia professionale e identità docente, determinando una resistenza al cambiamento particolarmente forte, infatti, un sapere esperienziale che ha funzionato per anni, che è condiviso dai colleghi e che è parte costitutiva dell'identità professionale del tutor difficilmente viene messo in discussione di fronte a evidenze teoriche o ricerche empiriche difformi.

Studi etnografici nelle scuole secondarie italiane, hanno documentato che i saperi esperienziali dei docenti veterani incorporino concezioni epistemologiche

⁶ K. Zeichner, *Rethinking the connections between campus courses and field experiences*, cit.; P. Magnoler, *Il tutor. Funzioni, attività e competenze*, cit.; L. Perla (ed.), *Teacher education. Tra innovazione e tradizione*, cit.

implicite sulla natura della disciplina insegnata, ad esempio, la matematica sistema deduttivo chiuso, la storia narrazione fattuale, la letteratura canone da trasmettere che determinano scelte didattiche non consapevoli, infatti, il tutor che non ha mai esplicitato e problematizzato le proprie concezioni epistemologiche disciplinari trasmette al tirocinante, attraverso il proprio modellamento implicito, visioni della disciplina pedagogicamente obsolete.

La formazione del tutor dovrebbe pertanto includere l'esplicitazione dei propri saperi esperienziali attraverso *biographical reflection* quali scritture autobiografiche professionali, ricostruzione delle traiettorie di sviluppo delle proprie buone pratiche, identificazione dei momenti critici che hanno modificato il proprio repertorio d'azione, confronto tra saperi esperienziali individuali e ricerca educativa *evidence-based*⁷.

Pensare al tirocinio come terzo spazio formativo, nella concettualizzazione pedagogica proposta da Zeichner nel 2010 e poi ripresa nel contesto italiano da Magnoler nel 2012, permette di superare la dicotomia tradizionale tra saperi accademici e saperi pratici ed inquadrate il tutoraggio luogo di ibridazione epistemica⁸.

Il terzo spazio non è né l'università né la scuola, ma spazio intermedio, dove si negoziano saperi eterogenei provenienti da logiche istituzionali e professionali differenti, il tutor agisce da architetto di mediazioni, orchestrando il dialogo tra il sapere teorico veicolato dal supervisore universitario, il sapere pratico della propria azione didattica quotidiana e il sapere emergente del tirocinante che costruisce progressivamente la propria identità professionale.

In Italia è ampiamente documentato che per la maggior parte dei tirocini il supervisore universitario detiene il sapere teorico legittimo, il tutor applica disposizioni ricevute ed il tirocinante è oggetto passivo della formazione.

La costruzione di un terzo spazio trasformativo richiederebbe, invece, strumenti specifici, partendo dall'assunto in cui nessuno dei tre detiene a priori l'*expertise*, ma si co-costruisce sapere attraverso il confronto, *lesson study* adattate al tirocinio dove il tutor e *tutee* progettano insieme una lezione ricerca, la realizzano

⁷ M. Eraut, *Informal learning in the workplace*, «Studies in Continuing Education», XXVI, 2 (2004), pp. 247-273; C. Argyris, D.A. Schön, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading (MA) 1978. Per il contesto italiano: L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

⁸ Sul concetto di 'routine difensiva' nella scuola: A. Hargreaves, *Changing Teachers, Changing Times*, Teachers College Press, New York 1994; M.F. Connelly, D.J. Clandinin, *Teachers as Curriculum Planners*, Teachers College Press, New York 1988.

con osservazione congiunta, la analizzano criticamente con categorie teoriche e la riprogettano iterativamente, ricerca collaborativa, *practitioner inquiry* dove si identifica un problema di pratica autentico, ad esempio, gestire la differenziazione in classi con alta eterogeneità di competenze, co-costruiscono documentazione innovativa, la sperimentano, la valutano e se ne produce una teorizzazione contestualizzata⁹.

Il tutor dei tirocinanti può essere, pertanto, concettualizzato da mediatore epistemico multi-livello, figura che non si limita a trasmettere saperi ma opera attivamente la traduzione reciproca tra il sapere accademico-teorico e il sapere esperienziale-situato.

La *practitioner inquiry*, intesa come ricerca collaborativa condotta da professionisti sulla propria pratica per produrre conoscenza contestualizzata¹⁰, rappresenta uno degli strumenti chiave attraverso cui il tutor facilita la costruzione di una professionalità docente capace di integrare rigore teorico, competenza situata e consapevolezza riflessiva.

Le competenze distintive del mediatore epistemico includono quelle che Wenger (1998) definisce del *broker* nelle comunità di pratica: facilitare connessioni tra comunità adiacenti, tradurre codici linguistici e sistemi di valori, abilitare apprendimento inter-organizzativo.

Akkerman e Bakker hanno identificato i meccanismi attraverso cui i *boundary brokers* operano tra comunità di pratica diverse, tra questi vi è la riflessione nell'esplicitare prospettive implicite attraverso il confronto per co-costruire pratiche ibride nuove se applicato al tutor dei tirocinanti, dunque, se ne richiedono competenze meta-cognitive e meta-comunicative raramente possedute dai docenti esperti, infatti, la capacità di riconoscere e valorizzare il sapere emergente del tirocinante anche quando diverge dalle proprie pratiche consolidate non sono competenze che si acquisiscono spontaneamente con l'esperienza didattica, ma richiedono formazione specifica su mediazione e traduzione epistemica.

⁹ N. Hatton, D. Smith, *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation*, «Teaching and Teacher Education», XI, 1 (1995), pp. 33-49; F. Korthagen, *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, Lawrence Erlbaum, Mahwah (NJ) 2001; F. Korthagen, J. Kessels, *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education*, «Educational Researcher», XXVIII, 4 (1999), pp. 4-17.

¹⁰ M. Cochran-Smith, S.L. Lytle, *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*, Teacher College Press, New York 2009.

I modelli extra-europei di formazione dei *mentor* includono moduli su *boundary crossing competences* per facilitare il dialogo tra saperi eterogenei senza gerarchizzarli, co-costruire linguaggi condivisi tra università e scuola, trasformare conflitti epistemologici in risorse formative, l'assenza di queste competenze nel tutor italiano produce che o il tutor nega legittimità al sapere teorico universitario che si traduce nella frase 'quello che insegnano all'università non serve nella realtà della classe', oppure, lo sacralizza acriticamente senza riuscire a metterlo in dialogo con la propria pratica¹¹.

Modelli internazionali di *mentoring*: analisi comparativa epistemica

L'analisi comparativa di modelli nazionali consolidati permette di identificare strutture alternative al tutoraggio e strumenti istituzionali che hanno risolto tensioni organizzative analoghe a quelle del contesto italiano.

La selezione di Francia, Finlandia e Ontario (Canada) risponde a criteri analitici precisi, infatti, la Francia rappresenta un sistema europeo continentale con tradizione centralizzata di formazione docente e recente riforma attraverso gli IN-SPE, che permette una comparazione con sistemi di *governance* analoghi all'italiano.

La Finlandia costituisce l'emblema dell'eccellenza educativa riconosciuta internazionalmente (OECD PISA) con investimento massiccio nella *teacher education research-based*.

L'Ontario, infine, rappresenta un modello nord-americano caratterizzato da elevata mobilità professionale e sistemi di *accountability* che hanno sviluppato strumenti di *mentoring* certificato e *induction* strutturati.

I tre contesti offrono ampia disponibilità di ricerca valutativa pubblicata in lingua inglese e francese permettendo un'analisi documentale approfondita delle politiche implementate e dei loro esiti.

¹¹ E. Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998; S.F. Akkerman, A. Bakker, *Boundary crossing and boundary objects*, «Review of Educational Research», LXXXI, 2 (2011), pp. 132-169; T. Jyrhämä et al., *The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education*, «European Journal of Teacher Education», XXXI, 1 (2012), pp. 1-16.

Il modello francese: separazione istituzionale e sistema INSPE

Il sistema francese di formazione iniziale degli insegnanti secondari, *MEEF – Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*, si articola in un percorso biennale di master presso gli *Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE)*¹².

La figura del *tuteur de stage* è oggetto di una regolamentazione dettagliata che ne definisce requisiti, formazione, funzioni e retribuzione, infatti, sono docenti con almeno cinque anni di servizio, selezionati su base volontaria e sottoposti a un percorso formativo obbligatorio di 30 ore certificate prima dell'assunzione del ruolo. La formazione include moduli su accompagnamento riflessivo, osservazione dell'agire didattico, conduzione di *entretiens de conseil*, ovvero, colloqui di consulenza e analisi di pratiche professionali.

La retribuzione ammonta a circa 1.200 euro annui per tirocinio completo, 18 settimane distribuite su due anni, con riduzione del carico didattico di 2 ore settimanali durante i periodi di presenza del tirocinante¹³.

L'elemento strutturalmente distintivo del modello francese risiede nella separazione netta tra funzione formativa e funzione valutativa, il *tuteur de stage* accompagna, orienta, fornisce riscontri formativi, co-progetta sequenze didattiche, ma non partecipa alla valutazione sommativa finale, che è affidata a *jury académiques* composti da ispettori, formatori universitari e dirigenti scolastici. La separazione istituzionale risolve l'ambivalenza che nel modello italiano compromette significativamente la relazione formativa in quanto il tirocinante può esporsi autenticamente, manifestare dubbi e difficoltà, sperimentare soluzioni didattiche rischiose senza timore di ripercussioni valutative¹⁴.

Le ricerche valutative sul sistema MEEF evidenziano che la formazione obbligatoria dei tutori e la separazione rispetto al momento di valutazione sono percepite dai tirocinanti fattori cruciali di qualità del tirocinio.

Le criticità documentate riguardano principalmente la sostenibilità economica

¹² P. Rayou, A. van Zanten, *Les 100 mots de l'éducation*, PUF, Paris 2015; Ministère de l'Éducation Nationale, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, Ministère de l'Éducation Nationale, Paris 2013.

¹³ C. Gervais, P. Portelance (ed.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*, Éditions JFD, Montréal 2016; R. Wittorski, S. Briquet-Duhazé (ed.), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?*, L'Harmattan, Paris 2008.

¹⁴ P. Chaliès, M. Durand, *L'utilité du tutorat en formation initiale des enseignants*, «Recherche et Formation», XXXV, 35 (2000), pp. 145-180; L. Ria (ed.), *Former les enseignants au XXI^e siècle*, De Boeck, Bruxelles 2015.

del sistema, per esempio, costo formazione tutor e retribuzioni e la difficoltà di reperimento di tutor qualificati in alcune aree disciplinari e geografiche¹⁵.

Il modello finlandese: immersione progressiva e mentor certificati

Il sistema finlandese di formazione iniziale degli insegnanti secondari è caratterizzato da un'integrazione stretta e continuativa tra università e scuole attraverso le *Teacher Training Schools*, istituti scolastici affiliati alle facoltà di Scienze dell'Educazione che fungono da laboratori permanenti di ricerca-formazione¹⁶. È rilevante sottolineare che le Training Schools finlandesi sono strategicamente localizzate in prossimità fisica delle università, spesso all'interno dei campus universitari o a distanza pedonale, facilitando interazioni quotidiane tra docenti scolastici, ricercatori universitari e tirocinanti. La cultura della ricerca educativa, inoltre, è particolarmente sviluppata in Finlandia e determina che una percentuale significativa di insegnanti delle *Training Schools* possieda titolo di dottorato in didattica disciplinare o pedagogia, determinando un ambiente formativo dove ricerca e pratica si compenetrano strutturalmente.

Il percorso di abilitazione è quinquennale, *Master of Education* e include i tirocini progressivi distribuiti sull'intero arco formativo, infatti, durante il primo anno sono tirocini di osservazione, durante il secondo e il terzo anno diventano tirocini guidati per trasformarsi, durante il quarto ed il quinto anno, in tirocini di insegnamento autonomo. La durata complessiva dei tirocini supera le 300 ore, distribuite su cinque anni accademici, permettendo al futuro docente di attraversare tutte le stagioni della vita scolastica e di costruire una relazione formativa evoluta nel tempo¹⁷.

I *mentor teacher* sono docenti delle *Training Schools* selezionati attraverso una procedura che valuta esperienza didattica, competenze relazionali, disponibilità alla ricerca educativa, tutti devono possedere una certificazione specifica rilasciata dall'università dopo un percorso formativo di 60 ECTS, equivalente a un

¹⁵ Cour des Comptes, *La formation initiale et continue des enseignants*, Rapport public thématique, Paris 2017; R. Étienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, P. Perrenoud (edd.), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?*, De Boeck, Bruxelles 2009.

¹⁶ H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi (edd.), *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*, Sense Publishers, Rotterdam 2012.

¹⁷ J. Krokfors et al., *Investigating Finnish teacher education programmes as learning environments*, «Australian Journal of Teacher Education», XXXVI, 1 (2011), pp. 43-58; P. Sahlberg, *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*, Teachers College Press, New York 2021.

anno accademico, focalizzato su supervisione clinica, ricerca educativa, strumenti riflessivi, *co-teaching*.

Lo status contrattuale è quello di docenti-formatori, con retribuzione superiore del 15-20% rispetto ai colleghi, carico didattico ridotto a 16 ore settimanali, invece di 20 e obbligo di partecipazione a progetti di ricerca universitari¹⁸.

Anche in questo modello, la funzione formativa è nettamente separata dalla valutazione, i *mentor* accompagnano e supportano, mentre, la valutazione è affidata a commissioni universitarie che esaminano portfolio riflessivi, video-registrazioni di lezioni, elaborati teorici.

L'elemento distintivo è la progressività temporale del tirocinio e la concezione del docente professionista tra università e scuola, che partecipa stabilmente ad attività di ricerca educativa.

Le ricerche valutative documentano elevata soddisfazione dei tirocinanti e percezione del tirocinio come esperienza trasformativa identitaria. Le criticità riguardano sostenibilità economica del modello (rapporto 1:4, costi formativi) e difficoltà di estensione territoriale con conseguenti disparità di accesso¹⁹.

Il modello Ontario (Canada): mentoring certificato e induction programs

Il sistema dell'Ontario rappresenta un modello di particolare interesse per l'articolazione tra *Initial Teacher Education*, e *New Teacher Induction Program*, i percorsi di formazione iniziale prevedono tirocini, *practicum*, della durata di 80 giorni distribuiti su due periodi, *fall* e *winter term*, per un totale di circa 400 ore. I *mentor teacher*, chiamati anche *associate teacher*, sono docenti con almeno cinque anni di servizio che hanno completato un *Additional Qualification Course in Mentoring* della durata di 125 ore certificate²⁰, che include moduli su *adult learning*, *coaching* riflessivo, *feedback* costruttivo, osservazione sistematica, costruzione di comunità di pratica.

¹⁸ L. Kansanen, K. Tirri, M. Meri, et al., *Teachers' Pedagogical Thinking: Theoretical Landscapes, Practical Challenges*, Peter Lang, New York 2000; J. Aspörs, G. Fransson, *Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers*, «Teaching and Teacher Education», XLVIII, 48 (2015), pp. 75-86.

¹⁹ T. Jyrhämä et al., *The appreciation and realisation of research-based teacher education*, in H. Niemi, A. Toom (edd.), *Miracle of Education*, cit., pp. 137-152.

²⁰ Ontario College of Teachers, *Additional Qualification Course Guideline: Specialist in Mentoring*, Ontario College of Teacher, Toronto 2021; Ontario Ministry of Education, *New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual*, Queen's Printer for Ontario, Toronto 2010.

I *mentor* ricevono una retribuzione di 500-750 dollari canadesi per *practicum* completo, circa 350-520 euro e, elemento cruciale, una riduzione del carico didattico durante i periodi di presenza del tirocinante, alcune *school boards* prevedono l'esonero completo per una giornata alla settimana dedicata a co-pianificazione, osservazione e *debriefing* con il tirocinante.

La funzione valutativa è condivisa tra *mentor* e supervisore universitario attraverso report strutturati basati su competenze professionali definite dall'*Ontario College of Teachers*, ma non ha potere di veto sull'abilitazione finale²¹.

Un elemento distintivo del sistema Ontario è la transizione dal *practicum* all'*Induction program*, strumento reso necessario dall'elevato tasso di *turnover* docente, dati del Ministero dell'Istruzione ontariano documentano che il 50-60% degli insegnanti neo-assunti abbandona la professione entro i primi cinque anni, rendendo l'*Induction program* strategico per la *retention*. Diversamente dal contesto italiano, caratterizzato da stabilità occupazionale elevata, l'Ontario affronta sfide di attrattività professionale che richiedono investimenti massicci in accompagnamento post-abilitazione.

I neo-abilitati che ottengono il primo contratto ricevono per due anni una figura distinta dal tutor del *practicum*, un *mentor* dedicato con incontri mensili, osservazioni reciproche, partecipazione a *professional learning communities*, riconoscendo che la professionalizzazione docente è un processo pluriennale che richiede accompagnamento continuativo.

Le ricerche valutative sul sistema Ontario evidenziano l'efficacia del *mentoring* certificato nel migliorare la qualità del *feedback* ricevuto dai tirocinanti e nell'aumentare il tasso di *retention* dei neo-docenti nei primi cinque anni di servizio, allo stesso tempo, tra le criticità documentate si rileva la difficoltà di garantire *mentor* qualificati in aree rurali o per discipline ed il carico di lavoro percepito, nonostante, le riduzioni orarie previste²².

L'analisi dei tre modelli permette di identificare elementi strutturali ricorrenti che caratterizzano i sistemi avanzati di *mentoring* nella formazione iniziale docente (Tabella 1).

²¹ T. Falkenberg, H. Smits (edd.), *Field Experiences in the Context of Reform of Canadian Teacher Education Programs*, Canadian Association for Teacher Education, Winnipeg 2010.

²² B. Kutsyruba, K.D. Walker (edd.), *The Bliss and Blues of Teacher Mentoring*, Information Age Publishing, Charlotte (NC) 2015.

Dimensione di analisi	Francia (IN-SPE)	Finlandia (Training Schools)	Ontario – Canada (AQ Mentoring)	Italia (Percorsi 30–60 CFU)
Requisiti di accesso al ruolo di tutor/mentor	Almeno 5 anni di servizio	Docenti certificati delle Training Schools	Almeno 5 anni di servizio + AQ Course (125 ore)	Non formalmente definiti
Formazione obbligatoria del tutor/mentor	30 ore certificate pre-servizio	60 ECTS (1 anno accademico)	125 ore certificate (AQ Course)	Assente
Durata complessiva del tirocinio	18 settimane distribuite su 2 anni (circa 360 ore)	Oltre 300 ore su un percorso progressivo quinquennale	80 giorni (circa 400 ore)	20–30 ore complessive
Retribuzione del tutor/mentor	Circa €1.200 annui	Maggiorazione del 15–20% dello stipendio base	CAD 500–750 per ciascun practicum	€250–350 complessivi
Riduzione del carico didattico	Riduzione di 2 ore settimanali	Carico ridotto (16 ore rispetto a 20)	Un giorno settimanale dedicato	Non prevista
Separazione tra funzione formativa e valutativa	Presente (<i>jury</i> accademici esterni)	Presente (commissioni universitarie)	Parziale (co-valutazione)	Assente (il tutor valuta)
Rapporto tutor/tirocinanti	1:1 o 1:2	1:4 nelle Training Schools	1:1 o 1:2	1:1
Status contrattuale del tutor/mentor	Temporaneo (incarico annuale)	Permanente (docente-formatore)	Temporaneo (limitato al practicum)	Informale (convenzione)

Tab. 1 – Analisi comparativa dei modelli di mentoring e tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti

I sistemi analizzati mostrano convergenze significative nelle scelte strutturali che regolano il *mentoring* iniziale, quali la formazione obbligatoria e certificata prima dell'assunzione del ruolo, con percorsi che variano da cicli brevi a interi anni accademici, il riconoscimento economico sostanziale e che supera nettamente la dimensione simbolica prevista nel contesto italiano, inoltre, è prevista una riduzione del carico didattico durante il tirocinio²³.

La durata del tirocinio risulta ampia e distribuita lungo l'anno scolastico consentendo un apprendimento professionale progressivo, altresì, emerge una tendenza alla distinzione istituzionale tra funzione formativa e valutativa.

L'analisi comparativa evidenzia, infine, ecosistemi complessi e stabili che integrano università, scuole e organismi professionali producendo benefici misurabili sulla qualità della formazione e sulla permanenza dei neo-docenti nel sistema²⁴.

Contraddizioni del modello italiano: tre tensioni alla luce del confronto internazionale

All'interno del modello italiano, rispetto a sistemi più avanzati, come mostrato dall'analisi comparativa, si possono leggere tre criticità strutturali, la prima riguarda l'accompagnamento formativo e la valutazione che emerge con particolare evidenza dal confronto con il modello francese che ha risolto questo nodo attraverso la separazione istituzionale netta tra *tuteur de stage* e *jury académiques*.

Nel contesto italiano, al contrario, il tutor scolastico del tirocinio detiene contemporaneamente funzione formativa, prevista implicitamente dal mandato di affiancamento e funzione valutativa, esplicitata dall'art. 10 del DPCM 2023, generando un doppio vincolo che impedisce la costruzione di una relazione autentica, in quanto il tirocinante è da un lato sollecitato a esporsi riflessivamente ma dall'altro lato sa bene che il tutor contribuisce alla valutazione finale, quindi, il tutor è chiamato ad accom-

²³ K.A. Cuenca *et al.*, *Mentoring novice teachers: Mapping the maze*, «Teaching and Teacher Education», 2011, XXVII, 1, pp. 93-103; H. Feiman-Nemser, *Teacher Mentoring: A Critical Review*, in M. Cochran-Smith *et al.* (edd.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Routledge, New York 2008, pp. 697-726.

²⁴ Per analisi comparative sistematiche: OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris 2005; European Commission, *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*, European Commission, Brussels 2013.

pagnare ma deve anche giudicare. Questa sovrapposizione di ruoli, tra accompagnare e valutare, produce strategie difensive e comportamenti di *impression management* che compromettono la qualità formativa del tirocinio²⁵, a tale proposito, è necessario citare la teoria del doppio vincolo, elaborata originariamente in contesti familiari e psicoterapeutici che trova applicazione diretta nell'analisi della relazione tutoriale ambivalente in quanto il tirocinante riceve due messaggi contraddittori, sii autentico e mostra le tue difficoltà vs. dimostra competenza perché ti valuto, senza possibilità di meta comunicare sulla contraddizione o di uscire dalla relazione.

Ricerche sulla *formative assessment* (1998; 2011; 2007) hanno dimostrato che l'efficacia del feedback formativo si fonda sulla separazione temporale e funzionale dalla valutazione sommativa, solo quando lo studente percepisce che l'errore non ha conseguenze valutative immediate può utilizzarlo come risorsa di apprendimento, nel contesto dei percorsi abilitanti italiani, la simultaneità delle due funzioni produce quella che viene definita *assessment schizophrenia*, si sviluppa una doppia performance, una autentica nascosta al tutor e una strategica esibita durante le osservazioni e i colloqui.

Studi etnografici nei diversi cicli di TFA hanno documentato pratiche di lezione vetrina costruite appositamente per le osservazioni del tutor, seguendo format didattici percepiti come legittimi attraverso lezione con le tecnologie digitali, attività cooperative e mappe concettuali indipendentemente dalla loro coerenza con il contesto classe o con le convinzioni didattiche del tirocinante.

Il sistema francese risolve questo paradosso attraverso una chiara divisione del lavoro formativo, il *tuteur de stage* è esplicitamente esentato da ogni responsabilità valutativa sommativa, la sua relazione finale è descrittiva e non compare nei documenti valutativi ufficiali, mentre i *jury académiques* composti da ispettori ministeriali valutano il tirocinante attraverso gli strumenti standardizzati di lezioni registrate, portfolio strutturato, colloquio orale, senza aver mai intrattenuto con lui una relazione formativa, permettendo al *tuteur de stage* di assumere pienamente una postura di coach che può esplicitamente dire 'io non ti giudico, il mio compito è aiutarti a migliorare, puoi mostrarmi i tuoi dubbi e le tue difficoltà senza timore'²⁶.

²⁵ R. Goldhammer, *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*, Holt, Rinehart & Winston, New York 1969; K.A. Acheson, M.D. Gall, *Clinical supervision and teacher development*, Wiley, New York 2010; M. Castoldi, *Valutare e certificare le competenze*, Carocci, Roma 2023.

²⁶ G. Bateson, *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press, Chicago 1972; P. Black, D. Wiliam, *Assessment and classroom learning*, «Assessment in Education», V, 1 (1998), pp. 7-74; D. Wiliam, *Embedded Formative Assessment*, Solution Tree Press, Bloomington (IN) 2011; H. Torrance, *Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education can come to dominate learning*,

La seconda tensione, tra saperi disciplinari e competenze trasversali, viene alla luce in termini particolarmente acuti nella scuola secondaria italiana per ragioni storico-culturali, infatti, l'identità professionale del docente si è costruita attorno alla verticalità disciplinare mentre i quadri di riferimento delle competenze professionali contemporanei internazionali, pongono al centro competenze trasversali quali gestione della classe, progettazione per competenze, valutazione formativa, inclusione e orientamento. Il tutor italiano è selezionato, quando esiste un processo di selezione, in quanto esperto ma si occupa di competenze che travalicano la disciplina e che nella maggior parte delle volte non ha mai tematizzato esplicitamente.

L'assenza di una teorizzazione rigorosa della trasformazione didattica specifica dei contenuti disciplinari, concetto introdotto da Shulman²⁷ e successivamente sviluppato da Ball *et al.* attraverso il *framework* del *Mathematical Knowledge for Teaching* (MKT)²⁸ e da Grossman *et al.* con il modello del *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) in diverse discipline, distingue *in content knowledge, pedagogical knowledge da pedagogical content knowledge*.

Il tutor della scuola secondaria italiana possiede un elevato *content knowledge* disciplinare e *pedagogical knowledge* implicito, ma raramente ha sviluppato consapevolezza meta-cognitiva del proprio PCK.

Ricerche sulla cognizione degli insegnanti esperti hanno dimostrato che l'*expertise* didattica si caratterizza per automatizzazione procedurale, dunque, l'esperto fa senza più dover pensare a come fa, il che rende paradossalmente più difficile esplicitare il proprio processo decisionale per trasmetterlo al novizio.

Il tutor che da una spiegazione efficace di un concetto matematico complesso non necessariamente sa descrivere le operazioni cognitive che compie, quali analogie seleziona e perché, quali misconcezioni anticipa, quali rappresentazioni multiple utilizza, come monitora la comprensione degli studenti.

Grossman ha documentato che i docenti esperti, quando chiamati a formare, tendono a focalizzarsi su aspetti superficiali della performance didattica come il tono di

«Assessment in Education», XIV, 3 (2007), pp. 281-294; E. Landri, *Governance by standards: La costruzione degli spazi educativi nei dispositivi di valutazione*, in M. Girolami, E. Landri (edd.), *Sociologia dell'educazione*, Mimesis, Milano 2014, pp. 103-124.

²⁷ L.S. Shulman, *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, «Educational Researcher», XV, 2 (1986), pp. 4-14; Id., *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, «Harvard Educational Review», LVII, 1 (1987), pp. 1-22.

²⁸ D.L. Ball, M.H. Thames, G. Phelps, *Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special?*, «Journal of Teacher Education», LIX, 5 (2008), pp. 389-407

voce, la gestione del tempo e la postura, piuttosto che, sulle dimensioni epistemiche profonde della trasformazione didattica²⁹.

Nei sistemi finlandese e ontariano, la formazione obbligatoria dei *mentor* include moduli specifici su *unpacking expertise*, strumenti strutturati che aiutano l'esperto a de-automatizzare e verbalizzare il proprio processo decisionale, attraverso il protocollo del *thinking aloud while teaching* utilizzato nelle *Training Schools* finlandesi si richiede di esplicitare, durante l'azione didattica osservata dal tirocinante il proprio *reasoning* interno, ora sto scegliendo di fare una domanda aperta, piuttosto che dare la risposta perché voglio verificare se hanno compreso il principio sottostante, sto ignorando intenzionalmente la mano alzata di questo studente perché voglio dare tempo di elaborazione agli altri, sto semplificando questo concetto ma sono consapevole che sto perdendo precisione scientifica, è un *trade-off* che scelgo in questa fase, trasformando l'osservazione da modellamento implicito a apprendimento esplicito del *reasoning* professionale³⁰.

La compressione temporale del tirocinio italiano non è semplicemente un problema quantitativo ma produce distorsioni qualitative nell'apprendimento professionale, la teoria della *legitimate peripheral participation* sottolinea che l'apprendimento situato richiede progressione temporale da compiti periferici a compiti centrali, da responsabilità limitate a responsabilità complete, da partecipazione osservativa a partecipazione attiva.

In un arco temporale ridotto, il tirocinante non può attraversare questa progressione, infatti, rimane in posizione periferica per l'intera durata del tirocinio, non accede mai a compiti autenticamente centrali della professione come la progettazione annuale, la valutazione sommativa, i colloqui con famiglie, la gestione di conflitti, la partecipazione agli organi collegiali.

L'apprendimento professionale segue fasi ricorsive che richiedono tempi lunghi, all'inizio vi è una fase di sopravvivenza con la preoccupazione per sé stessi e per il controllo della classe, dopo vi è una fase di consolidamento con attenzione alla qualità dell'insegnamento disciplinare ed, infine, vi è una fase di raffinamento con attenzione agli apprendimenti degli studenti e alla differenziazione, allora il tirocinante che

²⁹ P.L. Grossman, *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*, Teachers College Press, New York 1990.

³⁰ L.S. Shulman, *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, cit., pp. 4-14; L.S. Shulman, *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, cit., pp. 1-22; D.C. Berliner, *Learning about and learning from expert teachers*, «International Journal of Educational Research», XXXV, 5 (2001), pp. 463-482; G. Leinhardt, J.G. Greeno, *The cognitive skill of teaching*, «Journal of Educational Psychology», LXXVIII, 2 (1986), pp. 75-95; P.L. Grossman, *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*, cit..

svolge un tirocinio limitato rimane bloccato, senza dubbio, nella prima fase, concentrato su ansie performative immediate senza mai accedere a preoccupazioni pedagogiche più sofisticate.

Il modello finlandese dei tirocini progressivi risolve questo limite attraverso lo *staging* dove il tirocinante del primo anno osserva e svolge *micro-teaching* di 10-15 minuti, dal secondo anno conduce lezioni complete sotto supervisione diretta, dal terzo anno assume responsabilità di intere unità didattiche, dal quarto anno gestisce autonomamente classi per settimane, dal quinto anno partecipa a tutte le attività professionali incluse quelle extra-didattiche tra cui i consigli di classe, il ricevimento genitori, le commissioni, permettendo attraverso questa progressione temporale una personale costruzione identitaria.

Il modello francese delle 18 settimane distribuite su due anni (9+9) consente al tirocinante di vivere due cicli completi da settembre a gennaio, attraversando due volte i momenti critici di avvio anno e valutazione intermedia e costruendo così le sue competenze attraverso la ripetizione riflessiva.

Huberman ha descritto il ciclo di vita professionale degli insegnanti come processo multi-fasico che richiede anni, si inizia con la sopravvivenza e scoperta nei primi tre anni di servizio, per proseguire con la stabilizzazione e la messa in discussione fino a 25 anni e concludere la carriera in una fase di serenità o conservatorismo, dunque, pretendere che un segmento di vita professionale vissuto durante le poche ore del tirocinio prepari all'ingresso nella professione equivale a misconoscere la natura processuale e pluriennale della professionalizzazione docente³¹.

Proposte operative: verso un modello italiano professionalizzato

Le evidenze comparative analizzate in precedenza permettono di identificare, attraverso il metodo della comparazione sistemica, le criticità del modello italiano derivanti da: assenza di formazione obbligatoria (presente in FR, FIN, CA), sovrapposizione funzioni formativa/valutativa (separata in FR, FIN), sotto-retribuzione (70-80% inferiore ai comparanda), compressione temporale del tirocinio (5-7% della du-

³¹ N. Brouwer, F.A.J. Korthagen, *Can teacher education make a difference?*, «American Educational Research Journal», XLII, 1 (2005), pp. 153-224; R.V. Bullough Jr., R.J. Draper, *Making sense of a failed triad*, «Journal of Teacher Education», LV, 5 (2004), pp. 407-420; M. Huberman, *The professional life cycle of teachers*, «Teachers College Record», XCI, 1 (1989), pp. 31-57.

rata media internazionale). Queste evidenze suggeriscono direzioni di ripensamento dell'apparato tutoriale scolastico italiano articolate su quattro livelli interconnessi che richiedono interventi sistemici coordinati.

Risulta necessaria l'istituzione di percorsi obbligatori certificati per aspiranti tutor accoglienti, della durata minima di 30 ore secondo il modello francese degli INSPE, con possibile progressione verso percorsi più strutturati, analoghi al modello Ontario che prevedono 125 ore di *Additional Qualification Course*.

La progettazione, non può limitarsi a una sommatoria di contenuti teorici trasmessi in modalità frontale, ma deve incarnare i principi della formazione adulta, fondata su riconoscimento dell'esperienza pregressa, apprendimento trasformativo e riflessività critica sulle proprie pratiche consolidate.

Il curriculum formativo dovrebbe articolarsi attorno a nuclei tematici progressivi, iniziando dai fondamenti epistemologici per giungere ad un approccio dialogico e costruttivista, prevedere protocolli di *debriefing* post-osservazione, analisi collettiva di pratiche professionali in prospettiva europea ed internazionale, costruzione di portfolio narrativi per la documentazione riflessiva, strumenti di osservazione sistematica della pratica didattica attraverso griglie validate quali CLASS, *Classroom Assessment Scoring System*, o ICAP, *Interactive, Constructive, Active, Passive framework*, che permettono di oggettivare l'osservazione superando impressionismi valutativi, tecniche di risposta costruttiva basate su evidenze della ricerca psicopedagogica che distinguano *feedback* direttivo, facilitativo, dialogico in funzione delle caratteristiche del tirocinante e del contesto, gestione della relazione formativa con l'adulto in apprendimento attraverso *framework* di *adult development* che riconoscano la specificità dell'accompagnamento di studenti universitari o neolaureati rispetto all'insegnamento a minori³².

La modalità di erogazione di questi percorsi formativi richiede sperimentazione di format ibridi che superino la tradizionale dicotomia presenza-distanza, si potrebbe proporre un modello *blended* con un momento online asincrono dedicato a fondamenti teorici attraverso video-lezioni registrate, letture guidate di testi canonici,

³² M.S. Knowles, *The Adult Learner: A Neglected Species*, Gulf Publishing, Houston (TX) 1984; J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991; R.H. Anderson, R.J. Snyder, *Clinical Supervision: Coaching for Higher Performance*, Technomic Publishing, Lancaster PA 1993; L. Paquay, P. Perrenoud, M. Altet, E. Charlier (edd.), *Former des enseignants professionnels*, De Boeck, Bruxelles 2012; N. Lyons (ed.), *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*, Teachers College Press, New York 1998; J. Hattie, H. Timperley, *The power of feedback*, «Review of Educational Research», LXXVII, 1 (2007), pp. 81-112; V.J. Shute, *Focus on formative feedback*, «Review of Educational Research», LXXVIII, 1 (2008), pp. 153-189; R. Kegan, *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1994; E. Drago-Severson, *Helping Teachers Learn: Principal Leadership for Adult Growth and Development*, Corwin Press, Thousand Oaks (CA) 2004.

analisi di situazioni tipo videoregistrate, discussioni in forum moderati, e una parte di ore in presenza sincrone dedicate a laboratori esperienziali con simulazioni di colloqui di supervisione attraverso *role-playing* e feedback tra pari, *micro-teaching* con osservazione reciproca e debriefing guidato, analisi collettiva di video autentici di sessioni di tirocinio con identificazione di momenti critici.

La certificazione finale non dovrebbe limitarsi a un esame scritto teorico ma includere *assessment* autentico delle competenze acquisite, con la progettazione di un piano di accompagnamento individualizzato per un tirocinante simulato, la conduzione di un colloquio di supervisione post-osservazione videoregistrato e analizzato, la costruzione di una griglia di osservazione contestualizzata a una specifica situazione didattica.

L'esperienza dei programmi di formazione nell'Ontario documenta come la certificazione attraverso portfolio dimostrativo che raccoglie evidenze multiple delle competenze sviluppate risulti il predittore più affidabile della qualità del *mentoring* successivamente erogato rispetto a test di conoscenze dichiarative³³.

Sul piano organizzativo, occorre prevedere la riduzione del carico didattico per i tutor durante i periodi di tirocinio secondo il modello francese che prevede due ore settimanali di esonero oppure il modello Ontario che libera completamente il docente per una giornata settimanale, riconoscendo che il tutoraggio richiede tempo dedicato non comprimibile nelle attività ordinarie e dimostrando che la riduzione oraria non è un privilegio ma una necessità funzionale, in quanto le ricerche *time-use studies* nella professione docente documentano che gli insegnanti secondari italiani hanno già un carico di lavoro settimanale medio di 42-45 ore tra ore frontali (18), preparazione lezioni, correzione elaborati, colloqui con famiglie, attività collegiali, formazione ed aggiungere 20-30 ore di accompagnamento dei tirocinanti senza alcuna riduzione compensativa genererebbe un sovraccarico insostenibile che comprometterebbe inevitabilmente la qualità del tutoraggio.

Le evidenze dal sistema Ontario mostrano che la giornata settimanale liberata permette di dedicarsi a attività tutoriali ad alto valore formativo altrimenti impossibili, all'osservazione prolungata di intere sequenze didattiche del tirocinante con annotazioni analitiche, alla co-progettazione dettagliata di unità didattiche innovative,

³³ B. Kutsyuruba, K.D. Walker (edd.), *The Bliss and Blues of Teacher Mentoring*, cit.

alla partecipazione congiunta a *professional learning communities*, lettura e feedback approfondito su riflessioni scritte del tirocinante³⁴.

La costituzione di comunità di pratica tra tutor della stessa area geografica con incontri mensili facilitati da supervisori universitari per analisi di situazioni tipo, condivisione di materiali, supervisione tra pari, rappresenterebbe un momento cruciale per contrastare l'isolamento professionale e costruire sapere condiviso sul tutoraggio. La teoria delle *communities of practice*, applicata ai *mentor teacher* evidenzia che l'apprendimento della funzione tutoriale avviene primariamente attraverso partecipazione a comunità professionali dedicate, piuttosto che attraverso formazione isolata³⁵.

La costruzione di partenariati stabili tra università e reti di scuole analogamente al modello degli INSPE francesi permetterebbe di superare la frammentazione attuale dove ogni università negozia convenzioni annuali con singole scuole producendo discontinuità organizzativa e impossibilità di costruire cultura condivisa del tirocinio.

Il concetto di *Professional Development Schools* sviluppato negli Stati Uniti e i *Teacher Training Schools* finlandesi rappresentano modelli di partenariato dove le scuole partner non sono solo utilizzatori finali che ospitano tirocinanti, ma progettisti dei percorsi formativi, sedi di ricerca collaborativa, luoghi di sviluppo professionale per i propri docenti che assumono funzione di *mentor*.

Il modello INSPE ha istituzionalizzato la *partnership* tra scuola ed università, attraverso uno status giuridico specifico, infatti, gli INSPE sono componenti integrate delle università ma con *governance* autonoma che include rappresentanti delle scuole e dei *rectorats*, garantendo bilanciamento tra logiche accademiche ed esigenze del sistema scolastico³⁶.

Risulta indispensabile, altresì, il riconoscimento contrattuale della funzione tutoriale di attività aggiuntiva attraverso inserimento esplicito nei CCNL del comparto scuola, analogamente a quanto previsto per funzioni strumentali, coordinamenti di

³⁴ OECD, *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, Paris 2014; European Commission/EACEA/Eurydice, *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2015

³⁵ E. Wenger, R. McDermott, W.M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston 2002; B. Achinstein, S.Z. Athanases (edd.), *Mentors in the Making: Developing New Leaders for New Teachers*, Teachers College Press, New York 2006.

³⁶ L. Darling-Hammond, *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, Jossey-Bass, San Francisco 2005.

classe e referenze di progetto, nell'attuale collocazione le attività di tutoraggio ricadono in area extra-contrattuale regolata da convenzioni università-scuola variabili e precarie che produce una deresponsabilizzazione in quanto non si percepisce la sua responsabilità professionale formalmente riconosciuta.

L'inserimento contrattuale dovrebbe definire, i requisiti minimi per accesso alla funzione, modalità di selezione da parte delle scuole in trasparenza, diritti del tutor, doveri del tutor, durata dell'incarico, incompatibilità, prevedendo tre livelli progressivi di tutoraggio, dal tutor base con 30 ore formazione, tutor avanzato con 60 ore di formazione, tutor formatore con 125 ore di formazione più esperienza triennale che potrebbe formare nuovi tutor e svolgere funzioni di supervisore-coordinatore a livello di rete scolastica territoriale³⁷, con conseguente retribuzione adeguata fondata sulla comparazione tra compensi erogati in sistemi europei analoghi e sul calcolo del carico orario effettivo richiesto³⁸.

La valorizzazione della funzione potrebbe anche avvenire attraverso l'attribuzione di punteggio specifico nelle graduatorie interne di istituto, nei bandi per posizioni organizzative quali le funzioni strumentali, anche se la possibile prefigurazione di uno *status* di docente-formatore, secondo il modello finlandese, rappresenterebbe il riconoscimento della natura specialistica del tutoraggio come professionalità distinta dall'insegnamento ordinario.

Il *Teacher Educator*, categoria professionale specifica, è riconosciuta in diversi sistemi europei avanzati attraverso qualificazioni, percorsi di carriera, associazioni professionali dedicate, in Finlandia i *Teacher Educators* delle *Training Schools* hanno contratti universitari speciali che riconoscono la funzione di insegnamento scolastico e di formazione docenti, retribuzione intermedia tra docenti scolastici e professori universitari, obbligo di produzione scientifica in ambito didattico disciplinare. In Italia, la separazione netta tra ambiente accademico e comunità scolastica ha prodotto un misconoscimento di questa categoria, relegando il ruolo di *teacher educator* prevalentemente ai tutor distaccati, in esonero totale o parziale, mentre rimane implicito lo status di *teacher educator* dei docenti universitari di area pedagogica e didattica, che pure svolgono funzione formativa analoga.

Nei Paesi Bassi il registro VELON, *Vereniging van Lerarenopleiders Nederland*, certifica i *Teacher Educators* dopo la valutazione del portfolio documentativo delle

³⁷ Si veda per comparazione: G. Cerini, *La riforma della carriera docente*, cit.; CISL Scuola, *Proposte per il rinnovo del CCNL*, cit.

³⁸ Calcoli basati su: M. Castoldi, *La valutazione del sistema scolastico*, in G. Domenici (ed.), *Manuale della valutazione scolastica*, Laterza, Roma-Bari 2023, pp. 234-256.

competenze specifiche anche l'*Association of Teacher Educators* negli Stati Uniti ha sviluppato *Standards for Teacher Educators* che definiscono le competenze distintive di questa professionalità.

L'ipotesi di introdurre in Italia uno status intermedio di Docente-Formatore per tutor esperti potrebbe partire da un inquadramento contrattuale specifico con riduzione permanente del carico didattico, ad esempio, 12-14 ore frontali e non 18, retribuzione incrementata del 10-15%, obbligo di formazione continua certificata con un minimo di 25 ore annue, funzioni di coordinamento di reti di tutor, docenza in corsi universitari di didattica disciplinare, partecipazione a progetti di ricerca didattica, produzione di materiali e pubblicazioni su formazione iniziale docenti³⁹.

Nella proposta di modello tutoriale scolastico, si raccomanda la separazione almeno parziale tra funzione formativa e valutativa con conseguente attribuzione al tutor della sola valutazione formativa in itinere e alla commissione universitaria della valutazione sommativa finale, replicando la soluzione adottata dal modello francese che ha dimostrato efficacia nel risolvere il doppio vincolo comunicativo precedentemente analizzato.

L'adozione di strumenti strutturati di accompagnamento riflessivo quale portfolio co-costruito basato su incidenti critici e dilemmi professionali permetterebbe di documentare il percorso formativo in forma narrativa e problematizzante, piuttosto che attraverso griglie valutative standardizzate, un *learning* portfolio condiviso tutor-tirocinante, con non solo l'autobiografia formativa iniziale dove il tirocinante esplicita *background*, le motivazioni, le aspettative, i timori, le emozioni provate, ma anche evidenze di progettazione didattica con annotazioni riflessive sul processo, *feedback* ricevuti ed una sintesi finale meta-riflessiva sull'intero percorso. Il portfolio, così strutturato, diventa spazio dialogico di costruzione condivisa di significato tra tutor e tirocinante, superando la logica valutativa del rendiconto per assumere quella formativa del pensiero in evoluzione⁴⁰.

L'allungamento progressivo della durata del tirocinio verso standard europei, con distribuzione su periodi estesi che permettano di attraversare le diverse fasi dell'anno scolastico, rappresenta la preconditione strutturale per l'efficacia di tutte le azioni precedentemente descritte, poiché l'apprendimento professionale richiede tempi lunghi incompressibili in poche settimane.

³⁹ VELON, *The Professional Standard for Teacher Educators*, VELON, Utrecht 2013; Association of Teacher Educators, *Standards for Teacher Educators*, ATE, Manassas (VA) 2008; K. Smith (ed.), *Partnerships in Teacher Education: Going Beyond the Rhetoric*, Sense Publishers, Rotterdam 2016.

⁴⁰ N. Lyons (ed.), *With Portfolio in Hand*, cit.; F. Korthagen, *Linking Practice and Theory*, cit.

Conclusioni

L'analisi teorico-comparativa condotta ha evidenziato la figura del tutor dei tirocinanti a scuola come pedagogicamente centrale ma normativamente indefinita, epistemologicamente complessa ma professionalmente non riconosciuta. Lo studio sistematico dei modelli francese, finlandese e ontariano ha permesso di identificare scelte strutturali alternative che hanno risolto tensioni analoghe a quelle del contesto italiano attraverso la formazione obbligatoria certificata dei *mentor*, la separazione delle funzioni formativa e valutativa, la retribuzione adeguata e riduzione del carico didattico, i tirocini di durata significativamente superiore, la costruzione di ecosistemi istituzionali stabili università-scuola.

Il tutor dei tirocinanti opera in una zona di confine dove il tirocinante negozia chi vuole diventare come insegnante ed elabora progressivamente un'immagine di sé da docente e l'assenza di riconoscimento istituzionale e di formazione specifica del tutor equivale a misconoscere la centralità di questa mediazione identitaria, affidandola all'improvvisazione individuale, piuttosto che a strumenti professionali intenzionali⁴¹.

Le proposte operative avanzate attraverso l'analisi comparativa richiedono investimenti economici e organizzativi significativi ma appaiono necessarie per garantire qualità alla *teacher education* italiana, la sostenibilità economica di queste proposte richiede analisi costi-benefici che consideri non solo i costi diretti immediati ma i benefici indiretti pluriennali, in questo quadro, le ricerche sulla *retention* dei docenti neo assunti hanno documentato che programmi di *mentoring* strutturati riducono significativamente i tassi di abbandono della professione nei primi cinque anni, che nel contesto italiano raggiungono il 15-20% con costi elevati per il sistema in termini di turnover, perdita di investimento formativo, impatto negativo sulla continuità didattica per gli studenti.

L'investimento iniziale richiesto per professionalizzare il tutoraggio nei percorsi abilitanti italiani appare, quindi, sostenibile se considerato nel quadro più ampio dei

⁴¹ D. Beijaard, P.C. Meijer, N. Verloop, *Reconsidering research on teachers' professional identity*, «Teaching and Teacher Education», XX, 2 (2004), pp. 107-128; C. Beauchamp, L. Thomas, *Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education*, «Cambridge Journal of Education», XXXIX, 2 (2009), pp. 175-189.

costi sistemici della formazione docente e del suo impatto sulla qualità del sistema scolastico⁴².

Il presente contributo si colloca nella lacuna identificata nella letteratura nazionale, offrendo una prima sistematizzazione teorico-comparativa di un oggetto di ricerca largamente trascurato, che permette, altresì, di formulare domande nuove sul contesto nazionale partendo dall'impianto comparativo, se il sistema francese ha risolto la tensione formazione-valutazione attraverso separazione istituzionale, quali ostacoli impediscono di adottare soluzione analoga in Italia.

Se il sistema finlandese investe massicciamente nella formazione pluriennale dei *mentor*, quali priorità alternative guidano le scelte italiane di non investire, così come se il sistema ontariano riconosce contrattualmente e retributivamente questa funzione, quali concezioni implicite della professionalità docente sottendono la non-retribuzione italiana. Queste domande generative permettono di trasformare il 'così si è sempre fatto' in 'potrebbe essere altrimenti', aprendo spazi di ripensamento critico e progettazione innovativa⁴³.

Risultano, tuttavia, necessarie ricerche empiriche che indaghino percezioni e vissuti dei tutor dei tirocinanti attraverso metodologie qualitative come interviste fenomenologiche, condotte secondo protocolli validati che permetterebbero di identificare la struttura esperienziale del tutoraggio, quali momenti critici segnano il percorso di accompagnamento, quali emozioni caratterizzano la relazione con il tirocinante, quali concezioni implicite guidano le scelte del tutor, quali apprendimenti il tutor stesso deriva dall'esperienza di tutoraggio, quest'ultima dimensione risulta completamente inesplorata nel contesto italiano e meriterebbe una indagine sistematica⁴⁴.

⁴² R.M. Ingersoll, M. Strong, *The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research*, «Review of Educational Research», LXXXI, 2 (2011), pp. 201-233; M. Ronfeldt, K. McQueen, *Does new teacher induction really improve retention?*, «Journal of Teacher Education», LXVIII, 4 (2017), pp. 394-410; L. Darling-Hammond, M.E. Hylar, M. Gardner, *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute, Palo Alto (CA) 2017.

⁴³ G. Steiner-Khamsi (ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, Teachers College Press, New York 2004; D. Phillips, M. Schweisfurth, *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*, Bloomsbury, London 2014.

⁴⁴ M. van Manen, *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, SUNY Press, Albany (NY) 1990; G. Kelchtermans, *Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection*, «Teachers and Teaching», XV, 2 (2009), pp. 257-272; J.A. Smith, P. Flowers, M. Larkin, *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*, SAGE, London 2009; P. Hennissen, F. Crasborn, N. Brouwer, F. Korthagen, T. Bergen, *Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues*, «Educational Research Review», III, 2 (2008), pp. 168-186; M. Izadinia, *A review of research on student teachers' professional identity*, «British Educational Research Journal», XXXIX, 4 (2015), pp. 694-713.

La valutazione dell'impatto della formazione dei tutor sulla qualità percepita del tirocinio richiederebbe, inoltre, studi che confrontino le esperienze di tirocinanti accompagnati da tutor che hanno completato percorsi formativi certificati con quelle di tirocinanti accompagnati da docenti senza formazione specifica permettendo di identificare componenti tacite dell'*expertise* tutoriale che potrebbero poi essere oggetto di formazione esplicita per altri tutor⁴⁵.

Solo attraverso un investimento congiunto su elaborazione teorica, studio comparativo e indagine empirica sarà possibile trasformare il tutor dei tirocinanti in pilastro riconosciuto della formazione iniziale dei docenti italiani, superando la dicotomia tra università teoretica e scuola pratica, tra formazione iniziale e formazione continua, tra insegnamento e ricerca educativa, che esclude i docenti dalla produzione di conoscenza sulla propria professione relegandoli a consumatori di ricerca prodotta altrove.

Il tutoraggio, in funzione specialistica richiede formazione dedicata, riconoscimento istituzionale, supporto organizzativo e retribuzione adeguata, costituendo occasione per ripensare complessivamente il sistema della *teacher education* italiana in direzione di maggiore integrazione università-scuola, maggiore investimento nello sviluppo professionale continuo, maggiore valorizzazione dei docenti esperti in quanto formatori delle nuove generazioni di insegnanti⁴⁶.

MARIAGRAZIA VERBICARO
University of Messina

PATRIZIA OLIVA
'Magna Graecia' University of Catanzaro

⁴⁵ R.K. Yin, *Case Study Research and Applications: Design and Methods*, SAGE, Thousand Oaks (CA) 2018; R.E. Stake, *The Art of Case Study Research*, SAGE, Thousand Oaks (CA) 1995.

⁴⁶ Per una visione sistemica della formazione docente: A. Cochran-Smith, M. Villegas, *Framing teacher preparation research: An overview of the field, part I*, «Journal of Teacher Education», LXVI, 1 (2015), pp. 7-20; K. Zeichner, *The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA*, «Journal of Education for Teaching», XL, 5 (2014), pp. 551-568.

Bibliografia

- Achinstein B., Athanases S.Z. (edd.) (2006) *Mentors in the Making: Developing New Leaders for New Teachers*. New York: Teachers College Press.
- Akkerman S.F., Bakker A. (2011) *Boundary crossing and boundary objects*, «Review of Educational Research», LXXXI, 2, pp. 132-169.
- Anderson R.H., Snyder R.J. (1993) *Clinical Supervision: Coaching for Higher Performance*. Lancaster (PA): Technomic Publishing.
- Argyris C., Schön D.A. (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Aspfors J., Fransson G. (2015) *Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers*, «Teaching and Teacher Education», XLVIII, 48, pp. 75-86.
- Association of Teacher Educators (2008) *Standards for Teacher Educators*. Manassas (VA): ATE.
- Bateson G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beauchamp C., Thomas L. (2009) *Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education*, «Cambridge Journal of Education», XXXIX, 2, pp. 175-189.
- Beijaard D., Meijer P.C., Verloop N. (2004) *Reconsidering research on teachers' professional identity*, «Teaching and Teacher Education», XX, 2, pp. 107-128.
- Berliner D.C. (2001) *Learning about and learning from expert teachers*, «International Journal of Educational Research», XXXV, 5, pp. 463-482.
- Black P., Wiliam D. (1998) *Assessment and classroom learning*, «Assessment in Education», V, 1, pp. 7-74.
- Brouwer N., Korthagen F.A.J. (2005) *Can teacher education make a difference?*, «American Educational Research Journal», XLII, 1, pp. 153-224.
- Bullough R.V. Jr., Draper R.J. (2004) *Making sense of a failed triad*, «Journal of Teacher Education», LV, 5, pp. 407-420.
- Calvani A., Menichetti A. (2023) *La competenza degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2023) *La valutazione del sistema scolastico*, in G. Domenici (ed.) *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza, pp. 234-256.
- Id. (2023) *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Chaliès P., Durand M. (2000) *L'utilité du tutorat en formation initiale des enseignants*, «Recherche et Formation», XXXV, 35, pp. 145-180.
- Cochran-Smith M., Villegas A. (2015) *Framing teacher preparation research: An overview of the field, part I*, «Journal of Teacher Education», LXVI, 1, pp. 7-20.
- Cour des Comptes (2017) *La formation initiale et continue des enseignants*. Paris: Rapport public thématique.
- Cuenca K.A. et al. (2011) *Mentoring novice teachers: Mapping the maze*, «Teaching and Teacher Education», XXVII, 1, pp. 93-103.
- Darling-Hammond L. (2005) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond L., Hyler M.E., Gardner M. (2017) *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto (CA): Learning Policy Institute.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023, *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado*.
- Domenici G., Biasi V. (edd.) (2023) *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Drago-Severson E. (2004) *Helping Teachers Learn: Principal Leadership for Adult Growth and Development*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Eraut M. (2004) *Informal learning in the workplace*, «Studies in Continuing Education», XXVI, 2 (2004), pp. 247-273.
- Étienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., Perrenoud P. (edd.) (2009) *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?*. Bruxelles: De Boeck.
- European Commission (2013) *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Brussels: European Commission.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015) *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fabbri L., Melacarne V. (2015) *Apprendere a scuola. Il tirocinio nella formazione degli insegnanti*. Milano: Franco-Angeli.
- Falkenberg T., Smits H. (edd.) (2010) *Field Experiences in the Context of Reform of Canadian Teacher Education Programs*. Winnipeg: Canadian Association for Teacher Education.

- Feiman-Nemser H. (2008) *Teacher Mentoring: A Critical Review*, in M. Cochran-Smith et al. (edd.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Routledge, pp. 697-726.
- Gervais C., Portelance P. (edd.) (2016) *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*. Montréal: Éditions JFD.
- Goldhammer R. (1969) *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Grossman P.L. (1990) *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times*. New York: Teachers College Press.
- Hattie J., Timperley H. (2007) *The power of feedback*, «Review of Educational Research», LXXVII, 1, pp. 81-112.
- Hatton N., Smith D. (1995) *Reflection in teacher education: Towards definition and implementation*, «Teaching and Teacher Education», XI, 1, pp. 33-49.
- Hennissen P., Crasborn F., Brouwer N., Korthagen F., Bergen T. (2008) *Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues*, «Educational Research Review», III, 2, pp. 168-186.
- Hobson A.J. et al. (2009) *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*, «Teaching and Teacher Education», XXV, 1, pp. 207-216.
- Huberman M. (1989) *The professional life cycle of teachers*, «Teachers College Record», XCI, 1, pp. 31-57.
- Ingersoll R.M., Strong M. (2011) *The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research*, «Review of Educational Research», LXXXI, 2, pp. 201-233.
- Izadinia M. (2015) *A review of research on student teachers' professional identity*, «British Educational Research Journal», XXXIX, 4, pp. 694-713.
- Jyrhämä T. et al. (2012) *The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education*, «European Journal of Teacher Education», XXXI, 1, pp. 1-16.
- Kansanen L., Tirri K., Meri M., et al. (2000) *Teachers' Pedagogical Thinking: Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. New York: Peter Lang.
- Kegan R. (1994) *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Kelchtermans G. (2009) *Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection*, «Teachers and Teaching», XV, 2, pp. 257-272.
- Knowles M.S. (1984) *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston (TX): Gulf Publishing.
- Koehler M.J., Mishra P. (2009) *What is technological pedagogical content knowledge?*, «Contemporary Issues in Technology and Teacher Education», IX, 1, pp. 60-70.
- Korthagen F. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Korthagen F., Kessels J. (1999) *Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education*, «Educational Researcher», XXVIII, 4, pp. 4-17.
- Krokfors J. et al. (2011) *Investigating Finnish teacher education programmes as learning environments*, «Australian Journal of Teacher Education», XXXVI, 1, pp. 43-58.
- Kutsyruba B., Walker K.D. (edd.) (2015) *The Bliss and Blues of Teacher Mentoring*. Charlotte (DC): Information Age Publishing.
- Landri E. (2014) *Governance by standards: La costruzione degli spazi educativi nei dispositivi di valutazione*, in M. Girolami, E. Landri (edd.), *Sociologia dell'educazione*. Milano: Mimesis, pp. 103-124.
- Landri E., Grimaldi R. (2019) *Nuove forme della professionalità docente*, «Scuola democratica», III, 3, pp. 567-584.
- Larrivee B. (2008) *Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice*, «Reflective Practice», IX, 3, pp. 341-360.
- Lave J., Wenger E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Legge 29 giugno 2022, n. 79, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*.
- Leinhardt G., Greeno J.G. (1986) *The cognitive skill of teaching*, «Journal of Educational Psychology», LXXVIII, 2, pp. 75-95.
- Lyons N. (ed.) (1998) *With Portfolio in Hand: Validating the New Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Magnoler P. (2017) *Il tutor. Funzioni, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michelin M., Santi L. (edd.) (2024) *Il tirocinio formativo nella scuola secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2024) *Focus "I principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024"*. Roma: Ministero dell'Istruzione e del Merito.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2013) *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.

- Mortari L. (2006) *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Niemi H., Toom A., Kallioniemi A. (edd.) (2012) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Nigris E., Balconi B. (2023) *Il tirocinio nella formazione iniziale degli insegnanti*. Brescia: Scholé.
- OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2014) *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- Ontario College of Teachers (2021) *Additional Qualification Course Guideline: Specialist in Mentoring*. Toronto: Ontario College of Teachers.
- Ontario Ministry of Education (2010) *New Teacher Induction Program: Induction Elements Manual*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Paquay L., Perrenoud P., Altet M., Charlier E. (edd.) (2012) *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Perla L. (ed.) (2023) *Teacher education. Tra innovazione e tradizione*. Brescia: Scholé.
- Perrenoud P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Phillips D., Schweisfurth M. (2014) *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*. London: Bloomsbury.
- Ria L. (ed.) (2015) *Former les enseignants au XXI^e siècle*. Bruxelles: De Boeck.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (edd.) (2024) *Tecnologie per l'educazione*. Milano: Pearson.
- Ronfeldt M., McQueen K. (2017) *Does new teacher induction really improve retention?*, «Journal of Teacher Education», LXVIII, 4, pp. 394-410.
- Sahlberg P. (2021) *Finnish Lessons 3.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*. New York: Teachers College Press.
- Schön D.A. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Semeraro R. (ed.) (2024) *Il tirocinio nella formazione degli insegnanti. Modelli e pratiche*. Roma: Carocci.
- Shulman L.S. (1986) *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, «Educational Researcher», XV, 2, pp. 4-14.
- Id. (1987) *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, «Harvard Educational Review», LVII, 1, pp. 1-22.
- Shute V.J. (2008) *Focus on formative feedback*, «Review of Educational Research», LXXVIII, 1, pp. 153-189.
- Smith J.A., Flowers P., Larkin M. (2009) *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: SAGE.
- Smith K. (ed.) (2016) *Partnerships in Teacher Education: Going Beyond the Rhetoric*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Stake R.E. (1995) *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks CA: SAGE.
- Steiner-Khamsi G. (ed.) (2004) *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York: Teachers College Press.
- SVIMEZ (2023) *Rapporto sull'economia e la società del Mezzogiorno 2023*. Bologna: Il Mulino.
- Tardif M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif M., Lessard C. (edd.) (2004) *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles: De Boeck.
- Taylor M., Klein E.J., Abrams W. (2014) *Tensions of reimagining our roles as teacher educators in a third space*, «Studying Teacher Education», X, 3, pp. 223-238.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2001) *Teacher efficacy: Capturing an elusive construct*, «Teaching and Teacher Education», XVII, 7, pp. 783-805.
- Van Manen M. (1990) *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. Albany (NY): SUNY Press.
- VELON (2013) *The Professional Standard for Teacher Educators*. Utrecht: VELON.
- Wenger E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger E. (2000) *Communities of practice and social learning systems*, «Organization», VII, 2, pp. 225-246.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2002) *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- William D. (2011) *Embedded Formative Assessment*. Bloomington (IN): Solution Tree Press.
- Wittorski R., Briquet-Duhazé S. (edd.) (2008) *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier?*. Paris: L'Harmattan.
- Yin R.K. (2018) *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Thousand Oaks CA: SAGE.
- Zeichner K. (2010) *Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college - and university-based teacher education*, «Journal of Teacher Education», LXI, 1-2, pp. 89-99.
- Zeichner K. (2014) *The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA*, «Journal of Education for Teaching», XL, 5, pp. 551-568.

**Merito e talenti nella formazione iniziale dei docenti.
Il ruolo strategico del tirocinio**

**Merit and Talents in Initial Teacher Education.
The Strategic Role of the Practicum**

VIRGINIA CAPRIOTTI

Il contributo intende analizzare come termini quali “merito”, “talenti” e “potenzialità”, così come impiegati nel DPCM 4 agosto 2023, assunto qui non come oggetto di commento normativo, ma occasione di riflessione pedagogica, rinviino non a una proprietà misurabile in astratto, ma a condizioni, processi e mediazioni didattiche attraverso cui la crescita di ciascuno studente può divenire effettiva nell’agire del docente in formazione e poi abilitato. In questa cornice, il tirocinio è assunto come snodo metodologico in cui l’esperienza, se resa osservabile, leggibile e rielaborabile, può trasformarsi in conoscenza professionale argomentabile.

PAROLE CHIAVE: MERITO; TALENTI; FORMAZIONE INIZIALE DOCENTI; TIROCINIO

The purpose of this contribution is to analyse how terms such as 'merit', 'talent' and 'potential', as used in the Prime Ministerial Decree of 4 August 2023, can be used not as a subject for regulatory comment, but as an opportunity for pedagogical reflection. The focus here is on how these terms refer not to a property that can be measured in the abstract, but to conditions, processes and educational mediations through which the growth of each student can become effective in the actions of the trainee teacher and then the qualified teacher. In this context, the internship is regarded as a methodological nexus in which, if experience is rendered observable, readable and reworkable, it can be transformed into professional knowledge that can be argued.

Keywords: MERIT; TALENTS; INITIAL TEACHER EDUCATION; PRACTICUM

Merito, talenti e finalità educative: cosa dice la normativa

Il riordino della formazione iniziale dei docenti¹, nella stagione recente delle riforme legate alla missione istruzione del PNRR, costituisce un'occasione che merita di essere attenzionata non soltanto sul piano organizzativo o giuridico-amministrativo, ma anche sul piano pedagogico, per chiarire quale idea di docente, di studente e di scuola venga assunta come riferimento.

La sequenza normativa che conduce al nuovo percorso abilitante è nota: il decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito con modificazioni nella legge 29 giugno 2022, n. 79, ha introdotto un nuovo impianto di formazione iniziale e reclutamento, demandando a un decreto del Presidente del Consiglio dei ministri la definizione dei contenuti e della strutturazione dell'offerta formativa iniziale dei docenti della scuola secondaria²; il DPCM 4 agosto 2023 dà attuazione a tale delega.

Il DPCM definisce il profilo del docente abilitato attraverso l'acquisizione di standard minimi e lo sviluppo di competenze «pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche» da integrare in modo equilibrato con i saperi disciplinari³. Questa formulazione ridimensiona una visione riduttiva dell'insegnamento come sola trasmissione di contenuti disciplinari, senza però svalutare la dimensione contenutistica della disciplina stessa⁴. La competenza disciplinare resta imprescindibile, ma non è autosufficiente: essa richiede mediazioni didattiche, scelte valutative e disposizioni relazionali capaci di trasformare i contenuti in esperienza formativa per soggetti concreti, situati, inseriti in storie e contesti⁵. Il docente non è chiamato semplicemente a "sapere la materia", ma a renderla accessibile, significativa e generativa per gli studenti. È precisamente in questo passaggio – dal sapere posseduto al sapere mediato –

¹ Sul quadro storico e sulle prospettive pedagogiche della formazione iniziale in Italia si veda, *ex multis*, F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma, 2019; G. Bertagna, F. Magni (eds.), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Edizioni Studium, Roma 2022; F. Magni, *Il problema dei cicli scolastici e della formazione degli insegnanti*, in A. Potestio, E. Scaglia (eds.), *Una pedagogia per il cambiamento*, Edizioni Studium, Roma 2024, pp. 164-184.

² Cfr. D.L. 30 aprile 2022, n. 36, conv. con mod. in L. 29 giugno 2022, n. 79, art. 44, richiamato nei "Visti" del DPCM 4 agosto 2023.

³ DPCM 4 agosto 2023, Allegato 1, "Obiettivi formativi del percorso di formazione iniziale", lett. a-b.

⁴ Il contributo non si propone come commento alla normativa in senso giuridico, ma come esercizio di lettura pedagogica di alcune categorie richiamate dal DPCM, assunte come occasione per riflettere su questioni più ampie relative alla formazione iniziale degli insegnanti.

⁵ G. Biesta, *The rediscovery of teaching*, Routledge, New York / London, 2017; trad. it. di V. Santarcangelo, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano, 2022; F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2004; G. Bertagna, *Le competenze tra mondo del lavoro e mondo della scuola: una polemica da sciogliere*, 2010.

che si misura la professionalità docente come *magis*: chi sa, in senso disciplinare, diventa maestro quando sa anche tradurre quel sapere in strumento di crescita per l'altro. La riforma sollecita, allora, una domanda propriamente pedagogica: non solo quali competenze il docente debba acquisire, ma quale idea di apprendimento e di crescita venga assunta come criterio orientativo del percorso formativo. In altri termini, non è in gioco soltanto la certificazione di saperi e abilità, ma il modo in cui il futuro insegnante viene preparato a leggere i processi di sviluppo degli studenti e a sostenerli attraverso adeguate mediazioni didattiche. In questa prospettiva, il tema del merito⁶ può essere ripreso con cautela non come criterio di selezione comparativa, ma come questione legata alle condizioni educative che rendono possibile, per ciascuno, un effettivo percorso di crescita⁷. Nel delineare il profilo professionale, il DPCM introduce un lessico che lega quindi l'agire docente a una logica non standardizzante, l'azione educativa è infatti associata a un «insegnamento personalizzato e flessibile»⁸ e la competenza di progettazione è definita come «finalizzata a promuovere flessibilità organizzativa, valorizzazione dei talenti degli studenti, personalizzazione dei percorsi educativi»⁹. La stessa traiettoria viene ribadita tra gli obiettivi formativi del percorso abilitante, dove si richiede la capacità di progettare «percorsi didattici flessibili... adeguati alla capacità e ai talenti degli studenti», «tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici»¹⁰. Questa costellazione lessicale – personalizzazione, flessibilità, talenti, soggettività, bisogni educativi specifici – invita a interrogare anche il significato

⁶ Il richiamo al merito, quando entra nel lessico educativo, esige una particolare attenzione, non esauribile in questa nota. Lungi dall'essere una nozione neutra, esso rinvia infatti a un campo teorico attraversato da differenti tensioni: può significare valorizzazione dell'impegno e del percorso di crescita di ciascuno, ma può anche tradursi, in una deriva meritocratica, in un criterio selettivo che finisce per ratificare differenze, soprattutto quando si prescinde dalle condizioni effettive entro cui gli studenti apprendono e si formano. Sul carattere problematico e controverso del concetto di merito, e più in generale sulle ambivalenze del paradigma meritocratico in educazione, il riferimento classico resta M. Young, *The rise of the meritocracy*, Thames and Hudson, London 1958. Per una discussione pedagogica del tema, anche in rapporto ai rischi di giustificazione delle disuguaglianze e alla necessità di distinguere tra riconoscimento della crescita personale e logiche selettivo-comparative, si vedano anche G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004; Giuseppe Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Ed. Studium, Roma 2020; M. Ferrari, A. Maranesi (eds.), *Dizionario del merito nei processi educativi*, Scholè, Brescia 2023.

⁷ G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, «Nuova Secondaria», XXXVII, n. 9, 2020, pp. 3-7; G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia, 2004 (nuova ed. 2014); M. C. Nussbaum, *Creating capabilities*, Harvard University Press, 2011; trad. it., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2012; C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, «Studium Educationis», XVIII, n. 1, 2017.

⁸ DPCM 4 agosto 2023, Allegato A, §2 *Il profilo professionale del docente abilitato*.

⁹ Ivi, Allegato A, §3 *Competenze professionali*, lett. b).

¹⁰ Ivi, Allegato 1 (Art. 7, comma 2), §1 *Obiettivi formativi del percorso di formazione iniziale*, lett. d).

che il merito può assumere in ambito educativo. Se il decreto insiste sulla necessità di progettare percorsi differenziati e capaci di valorizzare le potenzialità di ciascuno, allora il merito non può essere inteso come semplice misurazione comparativa di risultati. Esso va piuttosto ripensato a partire dalle condizioni pedagogiche che rendono possibile, per ogni studente, un effettivo percorso di crescita.

In prospettiva pedagogica, il merito non coincide con la prestazione misurata rispetto a una soglia astratta e uguale per tutti. Va invece inteso in rapporto alla crescita possibile di ciascuno rispetto alle proprie potenzialità: ciò che conta non è soltanto quanto uno studente renda in termini assoluti, ma quali possibilità reali di apprendimento e di sviluppo vengano effettivamente aperte, sostenute e rese praticabili. Il merito si sposta così dal piano della comparazione a quello del riconoscimento. Non si tratta di stilare graduatorie tra studenti, ma di riconoscere il valore della formazione in atto, passando così da un “potere del merito”, tipico di un paradigma meritocratico, alla *meritorietà*, che a differenza del paradigma meritocratico, non realizza una attribuzione individualizzante del successo o dell'insuccesso, ma pone l'accento sui talenti del singolo e sulle capacità intrinseche di ciascuna persona¹¹.

Ne deriva una chiara indicazione professionale per il docente in formazione. Egli è chiamato a esercitarsi precisamente in questa capacità di riconoscimento, non misurando soltanto prestazioni compiute, ma osservando traiettorie, comprendendo processi, sostenendo tentativi, orientando talenti plurali.

Questo viene ulteriormente rafforzato nella *Premessa* del D.P.C.M. che, nei tre presupposti che accinge a presentare, colloca il “profilo conclusivo del docente abilitato” dentro un'idea di professionalità che non si esaurisce né nella sola padronanza disciplinare né in un insieme di abilità tecniche “spendibili”; la competenza è pensata come sintesi tra conoscenza dei contenuti, qualità della relazione educativa, apprendimento professionale situato e finalità inclusiva/orientativa. Quando la *Premessa* richiama la «solida conoscenza dei contenuti e della didattica disciplinare», essa può essere letta come presa di distanza sia dal riduzionismo “contenutistico” (sapere senza saper insegnare) sia da un mero addestramento metodologico slegato dal sapere. È un invito a

¹¹ G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma, 2020; G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà*, cit.

pensare la conoscenza del docente come *conoscenza per l'insegnamento*, cioè come sapere che si trasforma in apprendimento generativo per gli studenti.

Il primo presupposto ("motivazione", "guida e magistero", "positive relazioni educative", valorizzazione dell'"unicità") rimanda a una professionalità docente che è anche un *ethos* e, in questo senso, richiama una dimensione vocazionale. Non si tratta di richiamare una vocazione in senso genericamente intimistico o carismatico, ma di riconoscere che l'insegnamento richiede una disposizione responsabile verso l'altro, una motivazione orientata pubblicamente e capace di tradursi in pratica educativa. Il riferimento al "magistero" può allora essere interpretato non come ritorno a un'autorità verticale, ma come *autorevolezza educativa*, ovvero la capacità di orientare senza schiacciare, di sostenere senza sostituirsi, di assumere responsabilità per l'accesso di tutti ai saperi¹².

Il secondo presupposto ("le competenze si perfezionano solo se si esercitano in contesti reali e a seguito di riflessione... nel dialogo con colleghi più esperti") richiama un'idea di formazione come *pratica riflessiva*: l'insegnamento non è applicazione meccanica di teorie, ma capacità di giudizio in situazione, che si affina nel confronto tra esperienza, interpretazione e revisione delle proprie azioni. Qui la collegialità diventa strumento formativo che sostiene la pratica professionale, rende dicibili i saperi taciti e trasforma l'esperienza in apprendimento.

Il terzo presupposto ("sostenere e orientare tutti... alla scoperta dei propri talenti e potenzialità e vocazioni"), in prospettiva pedagogica, va ricondotto a una grammatica della capacitazione¹³: non "identificare i migliori", ma ampliare per ciascuno le possibilità reali di apprendere, partecipare, scegliere, progettarsi. In questa direzione, l'orientamento "di tutti, nessuno escluso" va inteso non come integrazione, quanto come principio di inclusione¹⁴, di ripensamento di culture, politiche e pratiche scolastiche affinché ogni studente trovi accesso significativo ai saperi e riconoscimento della propria traiettoria¹⁵.

¹² G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, Editrice La Scuola, Brescia, 2010

¹³ G. Alessandrini, et Al., *La prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilit  e capabilities* in «Formazione & insegnamento», 19(1), 2021, pp. 806-826.

¹⁴ Cfr. G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Edizioni Studium, Roma 2023

¹⁵ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori Bruno, Milano, 2006; G. Mari, *Competenza educativa e servizi alla persona*, Vita e Pensiero, Milano, 2015; G. Bertagna, *Dal punto di vista della pedagogia: ha ancora senso parlare di meritocrazia?*, in Soresi S. (a cura di), *L'orientamento non   pi  quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Studium, Roma 2021.

I tre presupposti del DPCM convergono verso un profilo di docente che non si esaurisce nella padronanza disciplinare né nella competenza metodologica, ma che integra sapere, relazione e capacitazione in un'unica direzione di senso. È in questa convergenza che si colloca la figura del docente come *magis*.

Il docente come *magis*

Alla luce del lessico impiegato dal decreto, la figura del docente non risulta descrivibile nei soli termini dell'“esperto di disciplina” o del semplice “tecnico dell'istruzione”. La professionalità docente è ricondotta esplicitamente a una funzione di guida e magistero e, la stessa, viene interpretata come processo di co-costruzione di relazioni educative positive con studenti riconosciuti nella loro unicità e originalità¹⁶. Pur restando imprescindibile la solidità del sapere disciplinare¹⁷, il nucleo della competenza professionale del docente non coincide con la sola padronanza dei contenuti, bensì con la capacità di trasformarli in esperienza formativa significativa per soggetti situati, portatori di vissuti, bisogni e risorse differenti¹⁸. È in questo senso che il docente si configura come *magis*, non quantitativamente “di più”, ma qualitativamente posto in una posizione di guida rispetto a ciò che è chiamato a insegnare.

La relazione pedagogica è così costitutivamente asimmetrica: esiste solo dove c'è un riconoscimento – di fatto o per ragione – tra chi esercita l'*auctoritas* (da *augeo*, “far crescere”) ed è *magister* (è *magis*, di più) e chi si affida o sceglie di crescere nel modo che gli è proposto¹⁹.

La natura della “guida” docente, quindi, non un primato dell'esposizione, ma la responsabilità di *costruire le condizioni* perché l'esperienza divenga effettivamente educativa. Il docente agisce come regista dell'ambiente²⁰, selezionando materiali, pratiche e forme di cooperazione che rendano possibile

¹⁶ DPCM 4 agosto 2023, Allegato A, “Premessa”, in particolare il riferimento a “funzione di guida e magistero” e alla relazione educativa con studenti “ognuno con i propri tratti di unicità e originalità”.

¹⁷ Cfr. D. Steiner, *La riscoperta dei contenuti. Educare alla saggezza nelle scuole d'America*, trad. ita. Virginia Capriotti, Edizioni Studium, Roma 2025.

¹⁸ L. S. Shulman, *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, «Educational Researcher», 15(2), 1986, pp. 4-14; D. A. Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York, 1983; trad. it. di A. Barbanente, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.

¹⁹ G. Bertagna, *Educazione e formazione: sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, pp. 65-66.

²⁰ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, trad. it. di E. Codignola, a cura di F. Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, p. 41.

una crescita non episodica, bensì continua, in cui ciò che si apprende apre ulteriori possibilità di comprensione e di azione²¹.

L'insegnamento allora non si esaurisce nell'atto espositivo, ma si configura come un lavoro di accompagnamento, nel quale la disciplina diviene, al contempo, strumento per, e occasione di, crescita personale e sociale²². È precisamente entro questo quadro che si colloca l'idea di docente come "tutor", un docente che non è chiamato soltanto a "spiegare", ma a sostenere processi di apprendimento attraverso l'osservazione e l'orientamento continuo, non soltanto a valutare, ma a interpretare le traiettorie di sviluppo e a offrire riscontri formativi, non soltanto a presidiare l'unità didattica, ma a costruire contesti e condizioni che rendano effettivamente possibile l'apprendere per ciascuno, in una logica di personalizzazione non semplificativa bensì abilitante²³.

La funzione tutoriale del docente non può allora essere interpretata come una semplice attribuzione organizzativa. Essa designa piuttosto una qualità intrinseca dell'agire professionale docente e una forma specifica di responsabilità educativa, che si manifesta nella capacità di accompagnare i processi di apprendimento e di sviluppo degli studenti. "Tutorare" significa, anzitutto, riconoscere la singolarità dell'allievo mantenendo insieme personalizzazione e attenzione per la disciplina; significa inoltre sostenere l'apprendimento come processo, attraverso pratiche di osservazione e di feedback capaci di valorizzare progressi, ostacoli e traiettorie individuali, oltre la mera misurazione dell'esito finale²⁴. La guida educativa, in questa prospettiva, non coincide con un intervento continuo e invasivo, ma anche con la capacità di predisporre condizioni, tempi e mediazioni entro cui l'autonomia dell'allievo possa emergere come conquista²⁵. In tal senso, la guida non coincide sempre con l'intervento diretto, ma talora con la protezione dei tempi di maturazione e con la costruzione di condizioni in cui l'autonomia possa emergere come conquista,

²¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, trad. it. di M. A. D'Arcangeli e T. Pezzano, Anicia, Roma 2018, capp. 3 (p. 72), 10 (p. 212), 12 (p. 246), 13 (p. 273), 14 (p. 307).

²² G. Biesta, *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*, Routledge, London-New York, 2010.

²³ G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, «Nuova Secondaria», XXXVII, 9, 2020; F. Magni, *Il merito tra meritocrazia e meritorietà. Una rilettura pedagogica*, «Nuova Secondaria Ricerca», 1, 2021, pp. 106-120; A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma, 2020.

²⁴ J. Hattie, *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London-New York, 2009.

²⁵ Su una concezione non invasiva dell'azione educativa, che orienta senza sostituirsi all'esperienza del soggetto, il riferimento classico resta J.J. Rousseau, *Emilio* [1762], trad. it. a cura di A. Potestio, Ed. Studium, Roma 2016.

non come prescrizione²⁶. Cruciale è però intendere che nell'autentica relazione pedagogica – non certo in quella del potere che si impone con la forza – all'avanzamento di una persona in una direzione corrisponde il ritrarsi volontario, ragionato, libero e responsabile dell'altra. Il *magis* del maestro non è dominio, ma servizio alla crescita, proprio ritirandosi strategicamente, egli riconosce e valorizza l'allievo nel tendere insieme, via via, al meglio possibile di sé. È questa dialettica tra presenza autorevole e assenza strategica che costituisce il nucleo della funzione tutoriale²⁷. Letta nella cornice dei nuovi percorsi abilitanti, la dimensione tutoriale che deve appartenere al docente si concretizza nel tenere insieme due posture solo apparentemente opposte ma entrambe necessarie, cioè una regia intenzionale delle condizioni dell'apprendimento e, insieme, una capacità di non saturare l'esperienza dell'allievo, lasciando spazio a un apprendere che passa anche dall'incontro con le cose, dall'errore e dalla riflessione sulle conseguenze.

Tale impostazione trova un riscontro diretto nel decreto, laddove il profilo professionale del docente abilitato pone l'azione didattica – nelle sue dimensioni di osservazione, progettazione, valutazione – come fondamento della competenza professionale e sottolinea che è precisamente «nell'azione concreta anche in caso di imprevisti, che il docente dimostra la propria competenza professionale, soprattutto trasformando eventuali crisi relazionali, gestionali, emotive e strutturali in un'occasione di crescita educativa, didattica e culturale per tutti e per ciascuno»²⁸. Ne deriva una visione della professionalità docente chiamata a esercitare giudizio pratico²⁹, a interpretare situazioni complesse e a prendere decisioni responsabili in contesti caratterizzati da incertezza e variabilità³⁰. La vocazione non si oppone alla competenza, ma ne costituisce la matrice orientativa, è ciò che conferisce senso e direzione alla

²⁶ J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, trad. it., introduzione e note a cura di A. Potestio, Edizioni Studium, Roma 2016, spec. Libro I (cfr. anche pp. 73-74; 75; 80).

²⁷ G. Bertagna, *Educazione e formazione*, cit.

²⁸ DPCM 4 agosto 2023, Allegato A, paragrafo 2., *Il profilo professionale del docente abilitato*.

²⁹ Per giudizio pratico si intende qui la capacità professionale di leggere situazioni concrete, interpretarne gli elementi rilevanti e assumere decisioni didattiche ed educative non meccaniche, ma contestualmente fondate. Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2010, in particolare cap. V.

³⁰ Cfr. G. Biesta, *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*, Routledge, London-New York, 2010; C. Day, *A passion for teaching*, Routledge, London-New York, 2004.

professionalità, mentre la competenza ne rappresenta la forma culturalmente mediata, verificabile e trasformabile attraverso la riflessione e l'esperienza³¹.

La valorizzazione dello studente non coincide, in questa prospettiva, con la semplice registrazione di performance né con la selezione dei "migliori", ma con la costruzione delle condizioni che rendono possibile il progresso di ciascuno. Ciò richiede una responsabilità professionale³² capace di tenere insieme densità culturale dei contenuti e pluralità delle mediazioni didattiche³³. Il docente, in questo senso, custodisce la promessa pubblica della scuola: rendere l'apprendimento esperienza di crescita e di autonomia³⁴.

È in questo snodo che la vocazione si traduce in atto professionale, nel riconoscere che educare significa sempre agire "con qualcuno", e non soltanto "su qualcosa", e che la disciplina insegnata, proprio perché culturalmente esigente, può diventare un linguaggio per interpretare il mondo e per costruire il sé, se mediata in modo pedagogicamente competente³⁵.

Il tirocinio come strumento pedagogico per riconoscere merito e talenti

Se la formazione iniziale del docente intende preparare una professionalità capace di riconoscere e accompagnare le potenzialità degli studenti, allora il tirocinio non rappresenta un semplice segmento applicativo del percorso, ma uno spazio decisivo di apprendimento professionale. È infatti nel confronto con situazioni educative concrete che il futuro insegnante può imparare a osservare le differenze, a interpretare i bisogni formativi, a modulare gli interventi didattici e a costruire mediazioni coerenti con l'unicità degli studenti.

³¹ D. A. Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York, 1983, trad. it. di A. Barbanente, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993; G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, cit.

³² L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano, 2006 (cura come postura professionale esigente e non assistenzialista); N. Noddings, *Caring. A feminist approach to ethics and moral education*, University of California Press, Berkeley, 1984 (cura e responsabilità relazionale in educazione).

³³ M. Nussbaum, *Creating capabilities. The human development approach*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 2011 (capacitazioni come possibilità effettive e non meri titoli formali); A. Sen, *Development as freedom*, Oxford University Press, Oxford, 1999 (libertà sostanziale e condizioni di possibilità).

³⁴ P. Black, D. Wiliam, *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*, «Phi Delta Kappan», 80(2), 1998, pp. 139-148; F. Magni, *Il merito tra meritocrazia e meritorietà. Una rilettura pedagogica*, «Nuova Secondaria Ricerca», 1, 2021, pp. 106-120.

³⁵ J. Bruner, *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1996; J. Dewey, *Democracy and education*, Macmillan, New York, 1916; L. S. Shulman, *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, «Educational Researcher», 15(2), 1986, pp. 4-14.

Se il DPCM attribuisce al docente il compito di sostenere tutti gli studenti nella scoperta di talenti, potenzialità e vocazioni, allora la dimensione pratica della formazione iniziale non può essere ridotta a un momento applicativo. Il tirocinio va inteso, piuttosto, come strumento pedagogico attraverso cui l'esperienza viene osservata, documentata e rielaborata fino a trasformarsi in sapere professionale. In questa prospettiva si comprende anche la scelta normativa di riservargli uno spazio rilevante all'interno del percorso abilitante: 20 CFU complessivi, di cui 15 di tirocinio diretto e 5 di tirocinio indiretto, con una specifica attenzione anche al tema dell'inclusione (3 CFU)³⁶.

La scelta normativa di attribuire al tirocinio una quota rilevante nel percorso abilitante non va letta primariamente in termini quantitativi, bensì come assunzione di un principio formativo; la competenza educativa non si produce per accumulo di contenuti, ma si costruisce nell'attraversamento guidato di situazioni reali, mediante una continua rielaborazione riflessiva³⁷. È esattamente su questo confine – tra presenza in classe e pensiero sull'esperienza – che diventa concretamente possibile apprendere che cosa significhi “valorizzare il merito” dell'allievo. A tal proposito, è significativo che il decreto stabilisca un rapporto stringente tra credito e immersione nei contesti reali: «per ogni CFU o CFA di tirocinio, l'impegno in presenza nei gruppi-classe è pari ad almeno dodici ore»³⁸. Ma, soprattutto, il tirocinio è definito come esperienza *documentata e discussa*, esso «prevede la compilazione e la discussione dell'E-portfolio delle competenze professionali acquisite dal tirocinante, con particolare riferimento all'analisi di casi e situazioni problematiche emersi nel gruppo-classe nel corso del tirocinio, da attestarsi nel diario di tirocinio»³⁹.

Il DPCM descrive il tirocinio diretto come un insieme strutturato di pratiche di osservazione e partecipazione, più precisamente, il tirocinio diretto è orientato a una «osservazione guidata delle attività svolte in classe, mirata all'individuazione e all'analisi delle strategie educative e didattiche», all'osservazione delle dinamiche relazionali e alla valutazione delle loro ricadute sugli interventi educativi; include inoltre l'osservazione di riunioni degli organi collegiali (inclusi i momenti di elaborazione collegiale) e l'«affiancamento e collaborazione nella

³⁶ DPCM 4 agosto 2023, art. 7, co. 3.

³⁷ Ivi, Allegato A (secondo presupposto: competenze che “si perfezionano solo se si esercitano in contesti reali e a seguito di riflessione”).

³⁸ Ivi, art. 7, co. 3.

³⁹ Ibidem

progettazione, realizzazione e verifica delle attività didattiche»⁴⁰. Una simile impostazione risulta coerente con una consolidata letteratura pedagogica che riconosce al tirocinio un valore decisivo nella formazione iniziale degli insegnanti, in quanto spazio di apprendimento situato, di riflessività professionale e di mediazione tra sapere teorico e pratica educativa⁴¹. Il tirocinio è pensato come uno strumento di apprendimento professionale situato, in cui la competenza si costruisce attraverso l'analisi delle pratiche *mentre* accadono: si apprendono le "regole del fare" didattico (scelte, vincoli, conseguenze), ma anche il lessico interpretativo necessario a leggere ciò che l'azione produce sugli studenti e sul contesto educativo; si può richiamare quella intuizione rousseauiana⁴² per cui l'apprendimento di un mestiere vale *formativamente* non come riproduzione meccanica di gesti, ma come esperienza che, proprio perché regolata e concreta, diventa occasione di comprensione di sé e del proprio agire, analogamente, il tirocinio diretto mira a far emergere, dentro la concretezza dell'aula, non soltanto tecniche operative, ma criteri di giudizio e di significazione dell'azione docente. La scuola allora non soltanto come il luogo in cui "si fa esperienza" della docenza, ma lo spazio in cui si apprendono le categorie interpretative che consentono di riconoscere, dentro l'ordinario della lezione, la complessità delle singolarità. Un tirocinio ben strutturato, quindi, educa lo sguardo professionale a leggere il merito non come sinonimo di prestazione immediata, ma come traccia di possibilità, ciò che uno studente può diventare nel pieno delle proprie potenzialità⁴³. In questo senso la pratica formativa non serve a "confermare" una vocazione già data, ma a costruire competenza nella gestione della differenza: differenza di tempi, di risorse culturali, di storie. È precisamente qui che la valorizzazione del merito assume un significato pienamente pedagogico, ovvero diventa la capacità, da parte del docente, di far emergere potenzialità che, senza

⁴⁰ Ivi, Allegato 1, sezione "Tirocinio diretto e indiretto".

⁴¹ Sul tirocinio come strumento di raccordo tra teoria e pratica e come luogo di riflessività professionale nella formazione iniziale dei docenti, cfr. F. A. J. Korthagen, *The relationship between theory and practice in teacher education*, in *International encyclopedia of education*, Elsevier, Oxford, 2010, pp. 669-675; P. Grossman et al., *Teaching practice: A cross-professional perspective*, «Teachers College Record», 111, 9, 2009, pp. 2055-2100; Bondioli A., Ferrari M., Marsilio M., Tacchini I., *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, FrancoAngeli, Milano, 2006; Bartolini A., Riccardini M. G., *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Il Segno dei Gabrielli Editori, Verona, 2006; Bertagna G., *Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza*, «Nuova Secondaria», 1, 2020, pp. 2-7.

Potestio A., *Il tirocinio come metodo per l'alternanza formativa*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 11, 18, 2019, pp. 264-273.

⁴² J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., in particolare Libro III, episodio dell'apprendimento di un mestiere.

⁴³ Cfr. M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010; P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002; L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

mediazioni adeguate, rischierebbero di restare invisibili o mai pienamente sviluppate.

Questa trasformazione dell'esperienza in apprendimento professionale, tuttavia, non è automatica. Perché la pratica non si riduca a semplice esposizione al contesto, il DPCM affida al tirocinio indiretto un compito decisivo, garantire tempi e forme di riflessione autonoma e guidata, documentazione e rielaborazione collegiale, fino alla costruzione di un portfolio professionale⁴⁴. Le attività di tirocinio indiretto sono descritte come momenti di riflessione autonoma e di riflessione guidata e coordinata dai tutor, oltre che di documentazione e approfondimento; esse sono volte, tra l'altro, alla «rielaborazione delle attività svolte, nel confronto con i colleghi in formazione, i tutor, i docenti del percorso» e alla «costruzione di una complessiva documentazione del percorso formativo svolto, sotto forma di portfolio professionale»⁴⁵.

L'analisi qui proposta riguarda il piano delle intenzioni formative e pedagogiche espresse dal dispositivo normativo. Essa non coincide, dunque, con una valutazione delle concrete condizioni di attuazione del percorso abilitante, che possono risultare molto differenziate e talora anche limitare, sul piano organizzativo e temporale, la piena realizzazione delle finalità dichiarate.

La formazione non si limita a collocare il docente in formazione "dentro" la scuola, ma prevede strumenti che rendono l'esperienza discutibile, condivisibile e valutabile. Non a caso, la normativa introduce esplicitamente l'E-portfolio delle competenze, collegandolo alla compilazione del diario di tirocinio e, soprattutto, all'analisi di casi e situazioni problematiche emerse nel gruppo-classe⁴⁶. Ciò significa che l'esperienza stessa diventa materiale da interpretare, la professionalità viene misurata anche nella capacità di argomentare decisioni, di rendere intelligibile una scelta didattica, di motivare una strategia di gestione educativa, di cogliere gli effetti – attesi e inattesi – che una certa proposta produce sugli studenti. Un tirocinio pedagogicamente fondato, dunque, non si esaurisce nel "fare", ma esige l'apprendimento di un linguaggio professionale che sappia nominare e discutere ciò che accade, è in questa operazione di messa in forma che la pratica diventa davvero formativa⁴⁷.

⁴⁴ DPCM 4 agosto 2023, Allegato 1: tirocinio indiretto, rielaborazione e portfolio professionale.

⁴⁵ Ibidem

⁴⁶ DPCM 4 agosto 2023, art. 7, comma 3: E-portfolio, diario di tirocinio, analisi di casi e situazioni problematiche

⁴⁷ Cfr. D. A. Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York 1983; J. Lave, E. Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991

Dentro questa architettura, la funzione tutoriale assume un ruolo non accessorio, ma generativo. Il decreto prevede figure differenziate – tutor coordinatore e tutor dei tirocinanti – cui attribuisce compiti di progettazione, supervisione, valutazione e accompagnamento dell’inserimento nei gruppi-classe⁴⁸. In particolare, il tutor coordinatore «orienta e gestisce i rapporti con i tutor... assegnando gli studenti tirocinanti ai gruppi-classe e alle scuole» ed è responsabile del progetto di tirocinio; inoltre «supervisiona e valuta le attività di tirocinio diretto e indiretto» e segue la documentazione prodotta ai fini dell’E-portfolio⁴⁹. Il tutor dei tirocinanti, invece, «orienta... rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola» e «accompagna e monitora l’inserimento nei gruppi-classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento»⁵⁰.

L’apprendimento del mestiere docente richiede dunque una “presenza esperta”, il tirocinante, infatti, non apprende soltanto osservando, apprende entrando gradualmente in un campo di decisioni, vincoli, responsabilità, e imparando a sostenere la tensione tra regole comuni e singolarità degli studenti. Il tutorato, in questa cornice, è un’azione pedagogica sull’azione stessa, un accompagnamento che aiuta a collegare l’episodio concreto alla cornice interpretativa. È così che la formazione pratica diventa luogo di apprendimento del merito, non perché insegni a “premiare i migliori”, ma perché educa a costruire condizioni reali di riuscita, rendendo visibili gli avanzamenti di ciascuno e impedendo che la differenza si traduca in destino scolastico.

Per questa ragione “amplificare la dimensione pratica” non coincide con l’aumento delle ore in classe, ma con la qualità formativa del tirocinio come alternanza tra esperienza e riflessione, tra partecipazione e distanziamento critico⁵¹. Quando il tirocinio è progettato come percorso progressivo – osservazione guidata, partecipazione assistita, co-progettazione, conduzione monitorata, documentazione e rielaborazione – esso non produce addestramento, ma forma un giudizio professionale. È in questa capacità di giudizio che si inseriscono le condizioni pedagogiche per valorizzare merito e talenti degli studenti. Un tirocinio ben strutturato non “aggiunge pratica” alla teoria, ma costruisce la professionalità come sapere situato, argomentato e

⁴⁸ DPCM 4 agosto 2023, art. 10: funzioni del tutor coordinatore e del tutor dei tirocinanti.

⁴⁹ Ivi, art. 10, co. 3-4

⁵⁰ Ibidem

⁵¹ Cfr. A. Potestio, *Il tirocinio come metodo per l’alternanza formativa*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 11(18), 2019, 264-273.

responsabile, capace di dare forma educativa alle potenzialità degli allievi e di rendere la scuola un ambiente in cui il merito coincide con possibilità reali di crescita⁵².

Riflessioni conclusive

Il percorso svolto non intende attribuire al DPCM 4 agosto 2023 una compiutezza pedagogica che un testo normativo, in quanto tale, non può possedere. Piuttosto, il riferimento al quadro definito dalla L. 79/2022 e dallo stesso DPCM ha offerto l'occasione per interrogare, in chiave pedagogica, alcuni nuclei oggi particolarmente rilevanti nel dibattito sulla formazione iniziale dei docenti: il rapporto tra sapere disciplinare e responsabilità educativa, l'attenzione alle potenzialità degli studenti, il significato del tirocinio e il problema, non privo di ambivalenze, del merito in ambito scolastico. Da questo punto di vista, il contributo ha cercato di mostrare che la formazione iniziale dei docenti non può essere ridotta né a un problema di reclutamento né a una semplice acquisizione di competenze tecnico-didattiche. Essa chiama in causa una professionalità più complessa, che richiede capacità di osservazione, interpretazione e mediazione educativa, oltre che una preparazione disciplinare solida. In tale prospettiva, il tirocinio assume particolare rilievo non come segmento meramente applicativo del percorso, ma come spazio formativo in cui il futuro insegnante può mettere alla prova saperi, criteri di giudizio e modalità di intervento entro situazioni concrete. In questa cornice, anche il richiamo a talenti, potenzialità e merito va trattato con cautela. Più che come lessico da assumere direttamente, esso può essere considerato come segnale di questioni pedagogicamente sensibili, che chiedono di essere chiarite e problematizzate⁵³. Se riferite alla formazione iniziale, tali categorie risultano significative solo nella misura in cui rinviano alla necessità di preparare docenti capaci di riconoscere le differenze tra gli studenti senza tradurle automaticamente in gerarchie di valore o in criteri di selezione comparativa.

⁵² M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Bari 2019; E. Tona, *Libertà sostanziale e capacità: il ruolo dell'educazione nella teoria del Capability Approach*, in «Formazione & Insegnamento», XV (2), Supplemento 1, 2017, in particolare p. 185 e pp. 189-191.

⁵³ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000 (spec. capp. 1-3); M. C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, cit.; L. Terzi, *The capability to be educated*, in M. Walker, E. Unterhalter (a cura di), *Sen's capability approach and social justice in education*, Palgrave Macmillan, New York, 2007, pp. 25-43.

Resta allora decisivo che gli strumenti previsti nei percorsi formativi – dal portfolio all’analisi di casi, fino ai dispositivi di documentazione e rielaborazione dell’esperienza – non siano interpretati come meri adempimenti, ma come occasioni per sostenere processi di riflessione professionale⁵⁴. Tuttavia, anche su questo punto, il nodo principale non coincide con la formulazione normativa in sé, bensì con le condizioni concrete della sua attuazione: il rapporto tra università e scuola, la qualità dell’accompagnamento tutoriale, la coerenza tra tirocinio diretto e indiretto, la possibilità di costruire pratiche condivise di osservazione e discussione educativa. Più che nella lettera del decreto, l’interesse pedagogico di questi temi risiede nella possibilità di rilanciare una riflessione più ampia sulla formazione iniziale degli insegnanti. Una riflessione che, senza enfatizzare il dato normativo, consenta di riportare al centro la costruzione di una professionalità docente capace di tenere insieme sapere, esperienza e attenzione educativa alle concrete condizioni dell’apprendimento.

VIRGINIA CAPRIOTTI
University of Bergamo

⁵⁴ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale pratica professionale*, italian ed. Dedalo, Bari, 1993 (spec. capp. 1-3); A. J. Korthagen, *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Routledge, London-New York 2001.

**Il teatro come dispositivo pedagogico performativo nella formazione dei docenti:
un'indagine sui Master universitari in Teatro, Pedagogia e Didattica e in Arti
Performative**

**Theatre as a Performative Pedagogical Device in Teacher Education:
An Investigation into University Master's Programs in Theatre, Pedagogy and
Didactics and Performing Arts**

NADIA CARLOMAGNO, VALERIA VADALÀ, ARIANNA RICCIARDI*

Questa ricerca pilota indaga l'uso di pratiche teatrali nella formazione iniziale degli insegnanti, esplorando il contributo delle arti performative allo sviluppo di competenze professionali quali consapevolezza corporea, gestione delle relazioni educative, comunicazione efficace e riflessività pedagogica. I corsi magistrali Theatre, Pedagogy and Didactics e Performing Arts dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli sono presentati come esempi di buone pratiche basate sui principi dell'Embodied Cognition e su esperienze laboratoriali centrate sul corpo e sulla relazione. Attraverso un approccio qualitativo e la metodologia CReAP+T nell'ambito dell'Art-Based Research, i risultati evidenziano il valore formativo del teatro come strumento innovativo per la professionalità docente.

PAROLE CHIAVE: TEATRO; EMBODIMENT; DIDATTICA PERFORMATIVA; FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI.

This pilot research explores theatre-based practices in initial teacher education, examining how performing arts methodologies support the development of professional competences such as bodily awareness, management of educational relationships, effective communication, and pedagogical reflexivity. The Master's programmes Theatre, Pedagogy and Didactics and Performing Arts at Suor Orsola Benincasa University of Naples are presented as models of good practice grounded in Embodied Cognition and laboratory-based, body-centered learning experiences. Using a qualitative approach and the CReAP+T methodology within Art-Based Research, the findings highlight the strong educational value of theatre as an innovative and reflective tool for teacher professionalism.

KEYWORDS: THEATRE; EMBODIMENT; PERFORMATIVE DIDACTICS; TEACHER EDUCATION.

* Nadia Carlomagno is the author of the paper. She is the main researcher of the project and Director of the Masters in *Theatre, Pedagogy and Didactics. Methods, Techniques and Practices of the Scenic Arts* and *Performing Arts. Methods, Techniques and Practices of the Performing Arts*; she wrote the Sect. *Introduction* and the Sect. *Theoretical Framework: Body, Experience, Transformation*. Valeria Vadalà is the co-author of the paper, she wrote the Sect. *The Educational Device: The Master's Programs in Theatre, Pedagogy and Didactics and in Performing Arts*; the Sect. *Methodology* and the Sect. *Results*. Arianna Ricciardi is the co-author of the paper, she wrote the Sect. *Discussion*, the Sect. *Limitations and Future Directions* and the Sect. *Conclusions*.

Introduction

The integration of artistic practices into teacher education represents a growing field of inquiry within pedagogy (Gallagher & Lindgren, 2015), particularly for the contribution these practices offer to the development of a complex, reflective, and situated professional identity (Carlomagno, 2022). Among emerging educational devices, theatre functions as a generative space for a communal learning environment capable of activating deep transformative processes that engage bodily (Damasio, 1999; Sibilio, 2011), cognitive (Maturana & Varela, 1991), emotional (Goleman, 1995), and relational dimensions (Immordino-Yang & Damasio, 2011; Gallese & Morelli, 2024). In this perspective, the theatrical language is not conceived as a mere accessory tool but, in line with the bio-educational approach (Frauenfelder & Santoianni, 2018), as an epistemological and pedagogical device (Riva, 2006) able to generate awareness, symbolic action, reorganization of the educational posture, and embodied learning (Gallese, 2005). This research aims to analyze the pathways of first-level university Master's programs in Theatre, Pedagogy, and Didactics; methods, techniques, and practices of the performing arts; and second-level programs in Performing Arts; methods, techniques, and practices of the performing arts offered at the Suor Orsola Benincasa University, as university programs oriented toward teacher training through theatrical practices. These programs promote forms of experiential learning, supporting the premise that “cognition is action” (Maturana & Varela, 1984) in interaction. These training pathways are structured as performative pedagogical devices (Carlomagno, 2020), in which the integration of knowledge is a core component of both the curriculum and the methodology. The hybridization of pedagogical, neuroscientific, and artistic knowledge, through a laboratory-based approach (Dewey, 1938) oriented toward experimentation and critical reflection (Carlomagno, 2022), represents a significant example of transdisciplinary education and didactic innovation, capable of addressing the current challenges of initial teacher training at all levels of schooling. The analysis of these educational devices makes it possible to investigate how theatrical action can be conceived as a pedagogical field of experience (Dewey, 1938), in which the professional self can be problematized in relation to others and to the context (Lave & Wenger, 1991). The guiding hypothesis of this research is that, within an experience-oriented educational framework, theatrical practices

generate forms of transformative learning (Mezirow, 2003) that impact the construction of teaching identity through processes of self-observation, decentering, and symbolic re-elaboration of educational action (Demetrio, 1996). This approach centers the body as a locus of knowledge and relation, performativity as a generative dimension of didactics, and the community of practice as an intersubjective learning space (Maturana & Varela, 1991; Kolb, 2014). The theoretical framework underlying the analysis makes it possible to explore concurrent and complementary contributions from both the sciences and the arts, evoking in a transdisciplinary manner theatre pedagogy and, more broadly, the educational sciences. Particular attention is given to the relationship between formative experience and transformative processes, as well as to the embodied dimension of learning professional competences (Carlomagno & Minghelli, 2022). The focus of this pilot research is not primarily on the didactic effectiveness of theatrical techniques, but rather on their capacity to activate deep, non-linear formative processes (Carlomagno, 2023) that involve subjectivity, otherness, and the learning context (Frauenfelder, 2018). From a methodological perspective, the study employs a qualitative design, adopting an exploratory and interpretive approach that analyzes students' transformation from the beginning to the end of the Master's programs. Data were collected through in-situ observations, semi-structured interviews, and analysis of narratives written by participants in reflective journals throughout the training. Thematic analysis was conducted with the aim of understanding how theatrical practices influenced participants' professional awareness, their educational posture, and their capacity to engage relationally with others. The aim of the research is to explore the generative potential of theatre practices in teacher education. The focus is thus on theatre (Barba, 1993; Brook, 1996; Grotowski, 1965) as a transformative environment (Mezirow, 2003), capable of activating embodied and reflective cognitive and relational processes. Analyzing this training experience underscores how corporeality, performativity, and artistic dimensions contribute to the construction of situated professional knowledge, irreducible to abstract schemas or didactic technicalities. In this sense, the Master's programs examined aim to be emblematic devices through which to interrogate the ways in which art can meet and intertwine with pedagogy (Carlomagno, 2022) as an epistemic form of education.

Theoretical Framework: Body, Experience, Transformation

Rethinking today the formative nature of theatrical practices in the educational field requires moving beyond the sharp distinction now inadequate between transmissive models and active models of learning.

Theatrical activities are not merely aimed at fostering non-traditional or creative learning; rather, they invite a deeper reconsideration of the epistemic structure underpinning education, as well as a shift from a representative and informational logic toward an experiential, performative, and critical logic of knowledge. Contemporary pedagogical reflection has already challenged any conception of the learner as a separate and disembodied entity. Knowledge is not constituted as the accumulation of contents to be internalized, but as a dynamic configuration of relations between body, environment, affects and symbols. The paradigm of embodied cognition (Maturana & Varela, 1991), in particular, has revealed how cognitive processes emerge from sensorimotor interaction with the world, according to enactive and situated modalities (Gallese, 2005; Gallagher & Lindgren, 2015).

From this perspective, theatrical experience can be understood as a form of embodied knowledge, in which scenic action does not express pre-existing content but enacts it in the very act of performance (Cappa, 2016).

The corporeal dimension, in this sense, does not function as a mere support for learning but constitutes its foundational matrix. The body is the site of processes of meaning-making, implicit memory, emotional regulation, and symbolic activation. Theatrical practices which involve gesture, rhythm, space, voice, contact, and relationship activate these levels simultaneously, offering a device capable of integrating dimensions that are often fragmented within conventional educational models (Damasio, 1999; Caruana & Borghi, 2016; Carlomagno, 2022). The knowledge that emerges is not training, but the symbolic articulation of living, condensed in aesthetic forms.

This entails a redefinition of the very concept of education, to be understood not as the application of teaching techniques but as an ontological process of transformation of the subject in interaction with their Umwelt, or environment of meaning (Von Uexküll, 1965). Teaching and theatre, by drawing on the embodied action of the body in communication and knowledge, shape the subject through educational practices that share, in the actor-spectator and

teacher-student interaction, a creative action that is non-linear, flexible, constantly evolving, and never identical to itself (Carlomagno, 2020).

Within this framework, learning is transformative (Mezirow, 2003) not only when it generates new skills, but when it reshapes the interpretative frames through which the subject perceives and acts upon the world (Dewey, 1938).

Theatre, as both aesthetic and relational practice, acts upon these frames, it stages them, destabilizes them, and renders them the object of embodied reflection (Buccolo, Mongili & Tonon, 2012). The concept of the educational field, understood as an experiential space in which the subject can be exposed to non-ordinary contexts of meaning and action, thus acquires a performative value.

It is within the protected space of scenic fiction that identity and epistemological coordinates can be suspended, explored, and reformulated.

The aim is not to represent roles but to traverse them, inhabiting them symbolically. In this sense, theatre is not merely a pedagogical device but a form of pedagogical inquiry in action, one that unveils the invisible dimensions of everyday educational experience (Frauenfelder & Santoianni, 2018; Carlomagno & Minghelli, 2022). This view strengthens the idea that “didactics is theatre, and theatre is didactics” (Rivoltella, 2021), aligning the teacher with the actor, director, and playwright (Carlomagno, 2020), who interact through non-linear languages and dynamics (Sibilio, 2014). Teacher education, therefore, must be conceived as a process of reflective emergence of one’s professional stance. Aesthetic and corporeal practices, such as those of theatre, foster a type of reflexivity that proceeds not by abstraction but through resonance (Rosa, 2020), analogy and symbolic traversal. Within this framework, the assonance between theatre and teaching is expressed in the capacity to seek and recognize the other, as well as to be present in the presence of the other sharing an action that, even when only observed, «means, perceptually speaking, also simulating it with one’s motor system, in one’s motor system» (Gallese & Guerra, 2015).

The construction of educational awareness thus takes place through a form of embodied thinking, which involves decentering, emotional activation, and symbolic relation with the other. A pedagogical knowledge emerges that is not separate but complex, capable of holding together experience, otherness, affectivity, and representation (Demetrio, 1996; Kolb, 2014).

Theatre, like teaching, represents a co-participation of bodies, a sharing of space, and cannot exist without the actor/spectator relationship, without the communion of a direct, living perception (Grotowski, 1965). Theatre has always been a place of self-exploration in relation to otherness (De Marinis, 2012), a relational space for crossing our boundaries (Grotowski, 1965), where mirroring oneself in the other and resonating with the other open up intersubjective and collective perspectives, thereby grounding transformative experiences (Mezirow, 2003).

The Educational Device: The Master's Programs in Theatre, Pedagogy and Didactics and in Performing Arts

The educational framework examined in this research is the First-Level University Master's Degree in *Theatre, Pedagogy and Didactics. Methods, Techniques and Practices of the Scenic Arts* and the Second-Level University Master's Degree in *Performing Arts. Theatre, Pedagogy and Didactics. Methods, Techniques and Practices of the Performing Arts*, both active at the University of Suor Orsola Benincasa in Naples. They are configured as a stable institutional educational structure, designed to systematically integrate performative practices, pedagogical reflection, and educational research.

In this sense, they represent a university model of teacher training based on performativity, relationality, and inclusion as both epistemological and pedagogical principles. Theatre does not merely constitute an artistic language, it functions as a relational and educational device, capable of generating communities and fostering presence and active listening (Carlomagno, 2022).

It provides a privileged space for exploring the complexity of perception (Merleau-Ponty, 1945), promoting relationships through listening, empathy, and openness to encounter, while emphasizing the centrality of human experience. By employing a plurality of non-linear languages (Carlomagno, 2023), theatre becomes a place that educates to the diversity of communicative perspectives, attentive listening, and empathetic relationships. Theatre practices, in their relational and embodied dimension, thus represent a privileged device for inclusion and community building (De Marinis, 2012).

The structure of the Master's programs, transdisciplinary and organized across multiple levels, provides a unique vantage point for analyzing how the stage can become a field of pedagogical inquiry. Specifically, the educational offer of

the Master's programs, as performative pedagogical devices, is articulated in three distinct but interconnected pathways: a professional development course accessible to diploma holders, a first-level university Master's program aimed at students with a bachelor's degree, and a second-level university Master's program for students with a master's degree, coming from artistic, educational, and socio-pedagogical fields. Across all pathways, the curriculum is organized into thematic areas that traverse theatre, pedagogy, didactics, neuroscience, anthropology, and social and identity psychology, integrating theoretical contributions and stage practices within a framework of transdisciplinary learning. The intersection between pedagogy and theatre, in fact, evokes a dual research trajectory. On one hand, the theatrical device, not only in its performative dimension, engages much like the educational device the corporeal, introspective, emotional, cognitive, and relational dimensions.

In both didactic and theatrical contexts, decentering and mimetic capacity thus constitute the heuristic foundations for a pedagogically grounded approach to training and for an authoritative, competent theatrical pedagogy.

From a methodological perspective, the Master's programs operate as permanent laboratories alternating masterclasses, seminars, internships, lectures, distance learning, and performative productions.

Participants are supported by a faculty composed of university professors, artists, trainers, and professionals of national and international standing.

The interaction between theoretical knowledge and artistic practices is fostered by a curriculum that emphasizes applied research, experiential learning, and performative didactic design. The didactic approach adopted is strongly integrated and multimodal, built upon the interplay of corporeal, vocal, dramaturgical, and musical elements that act simultaneously in the construction of the educational gesture.

In this framework, the teacher takes on multiple roles: dramaturg, capable of constructing forms of educational and creative writing; director, capable of interpreting the classroom as a generative scenic space; actor, capable of reading and managing interaction through body and feedback; and spectator, capable of co-constructing the educational relationship with the learner. Attention to the neuroscientific foundations of learning (Frauenfelder & Santoianni, 2018) and to embodied action theory (Maturana & Varela, 1991) allows for a reinterpretation of the educational process as a relational, situated, and transformative event. In this context, the teacher is no longer a transmitter

of content but a dramaturgical, directorial, and performative figure who designs, directs, and inhabits educational scenarios through multiple languages (Carlomagno, 2022; Carlomagno, 2023). Their presence is not merely cognitive or organizational but fully performative, shaped by coherence between word, body, intention, and relationship. A central element of the program is the construction of a temporary learning community, in which participants act as co-researchers of their own experience. The unity of meaning is not given by the linear sequence of activities but by the non-linear (Sibilio, 2014) and laboratory-based logic that connects them, particularly through learning generated in reciprocity of exchange and in the dialogical dimension of the training process. The entire structure of the Master's is oriented toward generating educational contexts with high symbolic density, in which theatrical action functions as a catalyst for processes of self-reflection, relational awareness, and pedagogical experimentation. The blended mode of delivery with in-person meetings and online activities is designed to ensure both accessibility and continuity for students, while maintaining the quality of didactic interaction (Sibilio, 2020). Attendance is mandatory and monitored, confirming the intent to guarantee an intensive and immersive educational experience. Internships, consistent with the professionalizing nature of the pathway, allow the acquired skills to be transferred into real contexts school-based, theatrical, or socio-educational through collaborations with local institutions and partner organizations.

The overall duration of the Master's is 1,500 hours per year, structured over one academic year, with a didactic calendar including weekly sessions, asynchronous activities, collective feedback sessions, and a final performative project in which all students write and stage a text. The concluding performance represents a concrete synthesis of the knowledge and practices developed during the program, functioning as both an evaluative and self-reflective device.

The Master's programs thus constitute an ideal context for investigating how theatrical practices can be configured as a performative pedagogical device (Riva, 2006) in teacher education, insofar as they activate processes of awareness, transformation, and relationship that significantly affect the construction of personal and educational identity.

Methodology

The present research adopts a qualitative, exploratory, and interpretative approach, with the aim of investigating the generative potential of theatre practices within an educational framework designed to build and transform teachers' professional identity. In this perspective, the methodology is based on the experimental and multimodal approach CReAP+T (Carlomagno, 2022), which encompasses the following dimensions: Corporeality and Creativity, Relationship, Emotion and Empathy, Action, Performativity, Technology and Training, placing corporeality and creativity at the center of the learning experience, fostering educational relationships, activating the emotional dimension, and encouraging action. This model reinforces the dramaturgical, artistic and pedagogical nature of performativity, also through training practices in technological environments. CReAP+T is developed through theatrical performative practices that require the active involvement of participants within experiential workshops. These activities promote the exploration of the self in relation to others and to the context, within a process of continuous adaptation aimed at generating shared meanings and strengthening relational dynamics within the educational setting. This mode of pedagogical intervention establishes an action-oriented pedagogy that generates awareness, symbolic action, reorganization of the educational stance, and embodied learning, adopting a systemic, inclusive, adaptive, transformative, and non-linear approach that recognizes the body as central in knowledge-construction processes, through practices of creative contamination and transposition.

This approach aligns with the methodological paradigm of Art-Based Research (McNiff, 2008), which uses art and artistic practices as fundamental tools for exploring reality and producing knowledge, fostering epistemological processes grounded in aesthetic, symbolic and embodied experience.

The methodological choice of this pilot study is consistent with both the research focus and the theoretical framework, as it allows access to the complexity of the educational experience through the voices and reflections of those involved. The investigation focused on participants' lived experience during the Master's activities, with the goal of understanding how theatre practices impacted self-discovery and the construction of professional competence. The research design was guided by questions aimed at directing

the collection and analysis of data. The first concerned the exploration of professional transformation processes as perceived by participants within a performative educational framework. In particular, the study investigated how the theatrical experience, lived within a structured university institutional context, could influence the construction of teacher identity and educational stance. This central question was accompanied by several dimensions aimed at exploring:

1. the bodily, emotional, and relational dimensions activated by performative practices;
2. the intersubjective dynamics emerging in laboratory work;
3. the ways in which theatrical practices were integrated into participants' educational planning.

These questions served a guiding function in the organization of data collection instruments, the construction of analytical categories, and the interpretation of the materials.

Data collection relied on a triangulation of tools:

Participant observations: conducted during workshops and performative activities, aimed at capturing emerging bodily, relational, and communicative dynamics;

Semi-structured interviews: with a sample of participants, aimed at exploring training experiences, processes of self-observation, and perceived transformations;

Analysis of narrative and reflective materials: produced by participants during educational activities, including written reports, project work and reflective journals.

The sample analyzed consisted of 28 participants, 9 male and 19 female. Participants' ages ranged from 26 to 41 years, with the following distribution: 17.9% under 27; 28.6% between 27 and 30; 17.9% between 33 and 40; and 35.7% over 41. Professionally, 40% of participants worked in the educational sector (teachers and educators); 34% were artists (actors, singers, dancers, and theatre trainers); 7% were freelancers; 3% were students; 3% were administrative consultants; 3% were innkeepers; and the remaining 10% were unemployed.

In terms of geographical origin, 57.1% resided in the Campania region, while 42.9% came from other regions of Italy. For the interview sample, participants

came from different backgrounds (artistic, pedagogical, educational), in order to value the multiplicity of approaches and the transversality of languages involved. The interviews, conducted at the end of the program, followed a semi-structured format designed to balance thematic coherence with narrative openness. Guiding questions were organized into four sections, exploring in depth: representations of professional role; emotional and relational awareness in the educational context; intersubjective dynamics activated during workshop activities; and the impact of the performative experience on educational design. This structure enabled the collection of articulated narratives that captured the complexity of pedagogical subjectivation processes.

The interviews functioned as reflective spaces where participants could critically elaborate on their journey, verbalizing perceived changes in identity, relational, and professional terms. The qualitative analysis of the material highlighted four main transformative cores, interrelated and transversal across testimonies, outlining a common trajectory of professional self-reorganization. The selection followed criteria of heterogeneity and voluntary availability, in compliance with ethical principles of educational research, with prior information and informed consent. Data analysis adopted a thematic approach inspired by phenomenological-hermeneutic methodology. Textual units were analyzed through an iterative process of coding and interpretation.

The qualitative dimension of the study does not aim for statistical generalization but for a thick description of the observed educational processes, thus describing actions not only in their visible and concrete aspects but also by including the cultural, social, and symbolic contexts that give them meaning.

The knowledge value of this pathway lies in its ability to highlight situated transformative configurations, identifying recurring patterns in the ways participants narrate, reflect, and reframe the theatrical experience in professional terms. The analysis was conducted through a qualitative thematic approach, predominantly inductive, consistent with the exploratory and interpretative nature of the research. In the first phase, all empirical materials (logbooks, interview transcripts, and observation notes) were subjected to an in-depth reading aimed at identifying relevant units of meaning.

Subsequently, open coding was performed, during which codes emerged directly from the data, without the application of predefined categories.

In the second phase, the initial codes were progressively reorganized and aggregated into broader categories through a process of constant comparison across the different data sources. This step led to the identification of recurring thematic cores, which guided the overall interpretation of the results.

The analysis was conducted manually, given the relatively small size of the textual corpus and the need to maintain interpretative proximity to the narrative materials. The validation of categories was carried out through source triangulation (interviews, diaries, observations) and continuous reference back to the original data, in order to verify the interpretative consistency of the emerging themes. This procedure allowed the construction of an interpretative framework capable of reflecting the complexity of the observed educational experience, in line with the epistemological assumptions of qualitative research and Art-Based Research. The context in which the research took place, a training framework based on performativity, cooperation, and experimentation, raised significant epistemological questions regarding the researcher's position.

The researcher did not participate in the design or teaching of the Master's programs under analysis, nor did they hold any evaluative roles with respect to the participants. The approach adopted was that of a non-interventive participant observation, characterized by interpretative engagement without operational involvement, consistent with the qualitative and relational nature of the observed educational framework. This stance, defined as involved but reflective, acknowledges the relational and co-constructed nature of the knowledge produced, while maintaining interpretative rigor.

Within this framework, the act of observing was conceived as an integral part of the educational process, not as direct intervention in the training setting, but as a practice of situated understanding, supported by methodological reflexivity strategies such as source triangulation and continuous reference to the empirical materials.

Results

The data, obtained through qualitative analysis of the participants' reflective journals and semi-structured interviews, represent the findings of the present study. The data analysis identified four main thematic cores that span the participants' educational experience: the restructuring of professional stance;

the development of relational and emotional awareness; the re-elaboration of intersubjective dynamics; and the performative integration in teaching design. These areas do not function as separate categories but appear as interconnected and interdependent dimensions within a complex process of pedagogical subjectivation. In this process, body, relationship, and reflection intertwine dynamically, generating spaces for transformative learning in which professional identity is continuously redefined.

1. Restructuring of Professional Stance

One of the main outcomes that emerged concerns the redefinition, in participants' perception, of the teaching role. For many, this was described as a shift from a transmissive vision, focused on technical competence and control, to a more situated, relational, and performative perspective. However, this transition did not occur in a linear or uniform way for all participants. Engagement in theatrical practices involving the body, voice, stage presence, and the ability to inhabit the context led, for some, to an initial experience of disorientation, allowing participants to progressively adopt a professional stance based on greater listening, co-presence dynamics, and shared responsibility among participants. The embodied experience was often perceived as an opportunity to rethink the educational stance, which came to be seen not solely in operational terms, but as an integral part of the teacher's identity. Nevertheless, some participants reported difficulty in consistently transferring these insights to their own institutional contexts, which were sometimes constrained by organizational limitations and less oriented toward the performative dimension. In this sense, the teacher was reinterpreted as a subject on stage, simultaneously author and performer of the educational relationship, in a multimodal and dialogical position where authority is not imposed, but constructed through the reciprocity of the relationship.

Below are the most significant student responses to the question: *What opportunities has the Master provided that you can bring into your profession?*

Tab. 1

MACRO-AREA: Representation of One's Professional Role

Students' Responses
<i>The Master expanded my cultural horizons and strengthened my professional identity</i>
<i>It helped me identify my gaps and understand which aspects of my training to deepen</i>
<i>I acquired new tools that I am already applying in my daily professional work</i>
<i>I had the opportunity to rethink my role both as an actor and as an educator, integrating different perspectives</i>
<i>The Master offers a new and useful pedagogical language to redefine my position between education and the performing arts</i>
<i>I now have a more solid foundation to work from; I acquired new skills, know my strengths and weaknesses, and can leverage the former while addressing the latter</i>
<i>The Master gave me the chance to meet great professionals and gain new knowledge about the theatrical and pedagogical world</i>
<i>Exploring the performing arts has increased my awareness of my personal and socio-relational skills and allowed me to acquire new passions</i>
<i>To better understand the performing arts, which have always fascinated me, in order to draw elements for my teaching profession</i>
<i>Learning non-traditional teaching methods</i>
<i>To engage with pedagogues and understand how neuroscience supports teaching in various fields, applying these techniques in my work as a community theater trainer</i>
<i>To have experienced art and collaborated with professionals I could work with</i>
<i>Writing a scientific article, participating in the "Quartieri di Vita" project within the Campania Teatro Festival, and assisting as assistant director in the play 2084. The Year</i>

We Burned Chrome

I met a professor with an association for "Theatre, Research, and Education" in the Campania region, with whom I currently collaborate as a volunteer in his theater laboratory.

2. Development of Relational and Emotional Awareness

A second significant transformative domain concerned the emergence and elaboration of emotional experiences related to one's own educational practice. Theatrical practices created safe and shared spaces in which it was possible to recognize, name, and thematize emotions that are usually overlooked or repressed in professional contexts. However, this process was not without ambivalences, as for some participants the emotional exposure initially generated discomfort or a sense of vulnerability not typically experienced in the teaching role. This emotional literacy contributed to destabilizing the ideal of teacher neutrality, opening up the possibility of conscious affective responsibility. In some cases, however, this destabilization was experienced as a challenge to one's professional image, requiring different times for reflection and processing. In particular, participants showed an increased ability to recognize emotions at the moment they arise, to reflect metacognitively on them, and to acknowledge their pedagogical significance. Not all participants reported feeling immediately capable of managing the emotions experienced; for some, the process represented a first moment of awareness. This allowed participants to explore new ways of inhabiting the educational relationship, grounded in empathy, emotional resonance, and care for others, understood as a fundamental professional dimension. The narratives collected predominantly reflect experiences of personal enrichment; however, they also highlight the complexity of the process, which involves navigating zones of uncertainty and identity redefinition.

Below are the most significant responses from students to the question: *What opportunities has the Master provided you in terms of emotional and relational awareness?*

Tab. 2

MACRO-AREA: Emotional and Relational Awareness in the Educational Context

Students' Responses
<i>Understanding myself and others better</i>
<i>I met new people who enriched me both personally and professionally. We created a "network"</i>
<i>I had a positive experience that enriched me personally and strengthened my educational relationships</i>
<i>The relationships built with teachers and colleagues were a great source of personal enrichment for me</i>
<i>Encountering different experiences and people gave me the opportunity to recognize and value diversity as a resource</i>
<i>Rediscovery of myself, with new insights for my future</i>
<i>I reflected on words, even those often left unsaid, choosing ones better suited to describe myself, my work, and to interpret the work of others</i>

3. Reworking of Intersubjective Dynamics

Laboratory work allowed participants to engage in an intense and in-depth exploration of the intersubjective dynamics that permeate the educational relationship. Theatre acted as a decentering device, offering the opportunity to observe and reconsider one's relational patterns in a protected yet authentic context. By adopting other points of view, participants were able to experience different forms of empathy, recognize recurring relational patterns, and activate critical reflections on implicit stereotypes, expectations, and power dynamics.

In some cases, awareness of these dynamics produced temporary tension, particularly where communicative rigidity emerged. The deforming function of theatre thus opened a new perspective on the educational relationship, enabling the construction of more authentic and intentional pedagogical alliances. Not all participants, however, reported feeling fully at ease in group work from the very beginning of the program; for some, managing conflict, heterogeneity and mutual exposure required a gradual process of adaptation. Below are the most significant responses from students to the question: *What opportunities for enhancing intersubjective dynamics did the Master provide you?*

Tab.3

MACRO-AREA: Intersubjective Dynamics Activated in the Laboratory Work

Students' Responses
<i>Engaging with a highly diverse and rich group</i>
<i>The laboratory lessons provided opportunities for dialogue between theory and practice, fostering continuous comparison</i>
<i>The relationships built within the laboratories were fundamental for experiential learning</i>
<i>Expanding contacts, knowledge, and skills</i>
<i>Interacting with other professional realities</i>
<i>Participation in original and innovative lessons</i>
<i>Hands-on experience in the world of theatre at multiple levels, with the ability to transfer this acquired knowledge to everyday school work</i>
<i>I am planning and will soon conduct theatre workshops with children and adolescents, as I believe I have acquired adequate skills to lead them</i>
<i>The pleasure of participating in a performance project with Austrian director Ed Hauswirth within the "Quartieri di vita" laboratory and discovering parts of myself I did not know</i>

4. Experiential dimension in Instructional Planning

Another significant outcome concerns the impact of the theatrical experience on the participants' educational planning. This goes beyond merely incorporating theatrical techniques into educational activities; it involves a profound rethinking of the very concept of planning, guided by a performative logic. However, this revision was neither immediate nor uniform for all participants, requiring in some cases a gradual process of reworking their own methodological habits. The theatrical stage was recognized as a generative pedagogical space, where the relationship with knowledge, with others, and with oneself can be renegotiated through the language of the body, action and presence. Participants described a shift from prescriptive teaching to an open, workshop-based approach, grounded in shared experience and the collective construction of meaning. Performativity was thus not treated as a decorative element but as an epistemological and pedagogical principle capable of renewing educational practice, allowing for multiple forms of expression, non-linear modes of knowledge, and the valorization of the complexity of learners. Experiential integration is therefore configured as an open and evolving process, rather than a completed outcome, implying continuous reflection on one's professional practice.

The following are the most significant student responses to the question: *What impact did the Master have on your educational planning?*

Tab. 4

MACRO-AREA: Impact of the Performative Experience on Educational Planning

Students' Responses
<i>The Master offered me the opportunity to develop and apply skills I hadn't realized could be transferred to the educational context</i>
<i>The Master allowed me to critically review my teaching practices, integrating theatrical and pedagogical methodologies</i>
<i>I acquired a performative language useful for designing more engaging and innovative educational pathways</i>
<i>I was able to experiment with the combination of theatre and pedagogy, and now I feel equipped with concrete tools to apply it in the classroom</i>

I am planning and will soon conduct theatre workshops with children and adolescents, as I believe I have acquired the necessary skills to lead them effectively

I would really like to continue collaborating with the Master to continually update my teaching professionalism through the use of non-linear languages

Discussion

The results of the study confirm that the Masters programs function as generative educational devices, where theatrical practices do not serve merely as accessory or ornamental elements but constitute a full-fledged field of educational experience. Within this meaningful space, participants' staged actions transform into reflective experiences, enabling the restructuring of perceptual frameworks and activating profound transformative processes.

The guiding research question *how can a transdisciplinary pathway based on theatrical practices be configured as a generative pedagogical device in teacher training?* finds an answer in observing the tension between body and reflection, between stage and authenticity, made experientially accessible through theatrical practices. By engaging their bodies and voices, participants could observe their habitual educational gestures and relational patterns from a novel, distanced perspective. As emerges from the narratives collected in the logbooks and interviews, some participants describe the theatrical experience as an opportunity to "rethink their role" and "acquire new tools applicable in daily professional practice," highlighting a process of restructuring their professional stance (Tab. 1). The body, activated within an aesthetic and protected frame, becomes an epistemological medium capable of generating understanding and transformation not through abstraction, but via aesthetic and symbolic experience (Stern, 2010; Brook, 1996). The data analysis aims to show how the embodied experience was frequently interpreted by participants as an opportunity to observe themselves in action, questioning relational automatisms and established teaching habits.

This embodied observation activates a reflexivity that precedes discursive language: the subject does not merely think about the action but sees it unfold in a vital, expressive form, allowing for the reconfiguration of professional identity through stage presence (Jola & Hansen, 2021). The participants' accounts aim to highlight how this process emerges primarily during laboratory

practice, in which the performative dimension allows them to observe their own modes of educational interaction from a distanced and reflective perspective.

In this perspective, training shifts from an internalization logic to a performativity logic, where knowledge is constructed in the act of doing and elaborated through symbolic action. Furthermore, the theatrical practices implemented in the Masters enabled radical decentering, beyond simple empathy exercises. Assuming roles and fictional identities generated profound perspectival dislocation: participants, situated within alternative narrative contexts, could observe their ways of inhabiting educational relationships from a perturbing and generative distance (Gadamer, 2000; Meedendorp & Deunk, 2025). This process is confirmed by the responses reported in the macro-area related to intersubjective dynamics (Tab. 3), in which participants emphasize the value of engaging with a heterogeneous group and the opportunity to experiment with forms of interaction different from those encountered in their professional contexts.

Decentering here assumes full pedagogical significance, not as a temporary suspension of the self, but as an opening toward a dialogic reformulation of professional identity. Themed reflection on the self in relation to others constitutes the third emergent axis. Theater, understood as a performative language, produces an intermediate space between truth and staging, allowing emotions, ambivalences, and conflicts which often remain unspoken or repressed in ordinary educational contexts to be brought to the fore.

As highlighted in the results concerning the development of emotional and relational awareness (Tab. 2), participants describe the training experience as an opportunity to recognize and name their own emotions, which had often been marginalized in their role as teachers, thereby challenging the ideal of emotional neutrality frequently associated with educational professionalism.

This thematization occurs not through representation but through exposure, the relationship with the other scene partners, characters, audience becomes an opportunity to construct embodied reflective awareness, capable of interrogating conventional forms of educational interaction (Bateson, 1972; Massa, 2001). Another distinctive element emerging from the analysis concerns the institutional nature of the observed educational framework.

The Master's programs demonstrate how performative pedagogy can be stably integrated within the university as a structured educational architecture,

capable of influencing the processes of teacher professional development. Performative integration in instructional design, highlighted in the fourth macro-area of the results (Tab. 4), shows how some participants began to rework their educational practices by introducing theatrical practices and more laboratory-oriented methodologies into training contexts. In this sense, the contribution of the research lies not only in demonstrating the effectiveness of theatrical practices (Gallagher & Lindgren, 2015; Cappa, 2016), but in showing how such practices can be coherently and intentionally integrated within a university program. These findings suggest that theater is not merely a didactic methodology but an autonomous epistemic form capable of generating nonlinear, contextual, and symbolic knowledge (Schechner, 1985; Brook, 1996). The data aim to show how participants did not interpret the use of theatrical practices solely as a teaching approach, but as an opportunity to rethink more broadly the relationship between knowledge, the body, and the dynamics of the educational relationship. The stage is not a metaphor for educational reality but a device that produces reality, generates possibilities, and constructs forms of feeling and understanding. In this sense, the observed Masters represent a paradigmatic example of performative pedagogy, where learning emerges through continuous tension between body and mind, action and observation, individuality and collectivity. The theatrical stage is increasingly recognized as a privileged training environment for developing equity literacy, interpersonal sensitivity, and professional agency (Meedendorp & Deunk, 2025; Giera, 2025). These dimensions emerge particularly in the participants' narratives, which highlight the building of professional networks, engagement with different experiences, and the development of a broader and more reflective perspective on educational practices.

The resulting learning is transformative, as it reshapes participants' interpretive frameworks, promoting a more aware, open, and critical educational stance (Faella, Digennaro & Iannaccone, 2025). Finally, the Master's educational device proves effective in unifying research, action, and reflection within a single field of experience. The variety of materials collected—logbooks, interviews and reflective feedback—aims to show that the joint presence of artistic practices, neuroscientific references, pedagogical models, and narrative devices constitutes an approach capable of enhancing the wholeness of the learner.

The pedagogical knowledge generated is pluralistic, multisensory and situated; it emerges in relational contexts, is constructed in action, and elaborated through collective reflection.

This integration of knowledge, postures, and sensibilities makes theater and in particular its educational implementation in the observed context a space of resistance and possibility: resistance to the automatism of technical-competency training, and the possibility of rewriting the fabric of educational relationships through a bodily practice that is not mere expressivity but a critical form of knowing.

Conclusions

The research investigated how a transdisciplinary training program based on theatrical practices can be configured as a generative pedagogical device (Riva, 2006) in teacher education. The results, articulated on multiple levels, allow for some conclusive reflections that confirm not only the theoretical relevance of the issue but also its practical applicability through specific educational experiences, including the university Masters in Theatre, Pedagogy and Didactics, and in Performing Arts, which represent a particularly significant example. In particular, the analysis of the qualitative data highlighted four main dimensions, the restructuring of professional stance, the development of emotional and relational awareness, the reworking of intersubjective dynamics, and performative integration in instructional design, which together describe the transformative process experienced by participants during the training program. The Masters constitute an innovative training model, based on a convergence of pedagogical, performative, neuroscientific, and reflective languages, which transform education from the mere transmission of knowledge into a generative, embodied, and situated space.

The effectiveness of this device does not lie solely in the multiplicity of techniques employed acting, directing, dramaturgy, work on body and voice but in their coherent integration within a field of experience in which teachers in training can activate processes of self-observation, decentering and thematization of the self in relation to others (Massa, 2001).

These processes are essential for restructuring professional identity in a reflective and conscious manner, surpassing authoritarian, linear, and traditional models of teaching. In this sense, the Masters act as a transformative environment, not

merely a technical training space, but a performative and symbolic context in which the experience of the self as an educational subject simultaneously corporeal, emotional, and cognitive becomes possible (Brook, 1996; Schechner, 1985; Stern, 2010). The structuring of the programs into modules that combine pedagogical, artistic, psychological, and didactic dimensions through laboratories, masterclasses, and ateliers enables an implicit and generative pedagogy, in which the teacher is encouraged not only to design educational actions but also to engage personally through theatrical practice, as actor, director, and observer of the self. In this way, training is configured as a transformative experience, in which professional identity evolves through a dialogic process involving body, relationship, imagination, and reflection (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Gallagher & Lindgren, 2015).

The Masters can therefore represent an exemplary good educational practice, characterized by three dimensions:

Modular and transdisciplinary structure: fosters the development of complex and integrated competencies (bodily, relational, cognitive, and planning) in continuity between theoretical knowledge and educational action;

Creation of a protected symbolic and relational field: allows for experimentation, educational risk-taking, and the questioning of professional roles through the language of theatrical fiction, creating a temporary learning community based on shared aesthetic and affective codes;

Valorization of the stage as a training space: the stage is not only a performance but becomes a pedagogical space in which the actor/teacher can explore and transform their professional posture, acting on the emotional, symbolic, and cultural dimensions of their practice.

In relation to the research question, the Masters highlight that theatre, understood as both language and training device, can indeed generate pedagogical awareness, professional transformation, and educational agency, whereby theatricality is enacted not as a methodological ornament but as a deep structural dimension of educational and training action. In light of these findings, it is hoped that similar models will be recognized and supported by educational and university policies as systemic and strategic experiences for teacher training, particularly in contexts of high educational complexity.

Such devices not only respond to the contemporary urgencies of schooling pluralism, inclusion, relational well-being, and citizenship but also radically rethink

the forms and modes of educational professionalism, fostering the development of practitioners capable of inhabiting complexity with creativity, awareness, and responsibility.

Limitations and Future Perspectives

As a qualitative pilot study conducted within a single university institutional context, with a numerically limited sample ($n = 28$), the research findings are not statistically generalizable. However, consistent with the qualitative and exploratory approach adopted, the aim of the study is not generalization, but an in-depth understanding of situated educational processes, analyzed in their complexity and contextual specificity. In this sense, the value of the research lies in its potential to provide reflective insights and interpretative categories that can be transferred to other teacher training contexts with similar characteristics. Further research, conducted in different settings or through comparative designs, could deepen and expand the evidence gathered, contributing to a broader understanding of the pedagogical potential of theatrical educational frameworks in teacher training.

NADIA CARLOMAGNO

Suor Orsola Benincasa University

VALERIA VADALÀ

Pegaso University

ARIANNA RICCIARDI

Pegaso University

References

- Barba E. (1993). *La canoa di carta*. Bologna: il Mulino.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Francisco, CA: Chandler.
- Brook, P. (1996). *The empty space: A book about the theatre: Deadly, holy, rough, immediate* (Vol. 11). Simon and Schuster.
- Buccolo, M., Mongili, S., & Tonon, E. (2012). *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di Pedagogia teatrale nei contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa, F. (2016). *Formazione come teatro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Carlomagno, N. (2020). *Didactic Potential of Performing Arts, Le Potenzialità didattiche delle arti sceniche*. Education Sciences & Society.

- Carlomagno, N. (2022). *Pratiche performative teatrali nella formazione di competenze didattiche. Non cognitive skills, contaminazioni e azioni non lineari*. Nuova Secondaria.
- Carlomagno, N. (2023). *I linguaggi non lineari della narrazione e della comunicazione nella scena e nella didattica*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Carlomagno, N. (2023). *Master Teatro, Pedagogia e Didattica: la didattica performativa come modello di ibridazione formativa*. Parrhesia in dialogo tra saperi. Studi per Lucio d'Alessandro - Editoriale Scientifica srl.
- Carlomagno, N., & Minghelli, V. (2022). *Interpersonal Distance in CReAP+T Method in Distance Learning*. In AA.VV. *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*. Cham: Springer.
- Caruana, F., & Borghi, A. (2016). *Il cervello in azione*. Bologna: Il Mulino.
- Damasio, A. R. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- De Marinis, M. (2012). *Il teatro dell'altro*. Firenze: La casa Usher.
- Demetrio, D. (1996). *L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Faella, P., Digennaro, S., & Iannaccone, A. (2025, May). *Educational practices in motion: A scoping review of embodied learning approaches in school*. *Frontiers in Education*, 10.
- Frauenfelder, E. (2018). *Perché una relazione tra pedagogia e biologia?* Napoli: Sezione RTH Brain Education Cognition.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F., & Ciasullo, A. (2018). *Implicito bioeducativo. Emozioni e cognizione*. *ReLADEI*, 7(1).
- Gadamer, H.-G. (2000). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gallagher, S., & Lindgren, R. (2015). *Enactive metaphors: Learning through full-body engagement*. *Educational Psychology Review*, 27(3).
- Gallese, V. (2005). *Simulazione incarnata: dai neuroni all'esperienza fenomenica*. *Fenomenologia e scienze cognitive*, 4(1).
- Gallese, V., Morelli, U. (2024). *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gallese, V., Guerra, M. (2015). *Lo schermo empatico. Cinema e neuroscienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giera, W. K. (2025). *Everyone is reading and playing! A participatory theatre project to promote reading competence*. *Education Sciences*, 15(5), 593.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Grotowski, J. (1965). *Vers un théâtre pauvre*. Lausanne: L'Âge d'Homme.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2011). *We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education*. *LEARNing Landscapes*, 5(1).
- Jola, C., & Hansen, P. (2021). *Performance in teatro e vita quotidiana: aspetti cognitivi, neuronali e applicati della recitazione*. *Frontiers in Psychology*, 12, 732233.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: FT Press.
- Lave, J. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Massa, R. (2001). *La peste, il teatro, l'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1991). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Dordrecht: Springer.
- McNiff, S. (2008). Art-based research. In J. G. Knowles & A. L. Cole (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues* (pp. 29–40). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Meedendorp, A., & Deunk, M. I. (2025). *Stimolare l'alfabetizzazione all'equità degli insegnanti attraverso forme di lavoro basate sul teatro e sulla drammatizzazione: una revisione sistematica*. *Educational Research Review*, 100664.
- Mezirow, J. (2003). *Transformative learning as discourse*. *Journal of Transformative Education*, 1(1).
- Riva, M. (2006). *Il teatro come dispositivo pedagogico*. In C. Covato (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*. Milano: Guerini.
- Rivoltella, P.C. (2021). *Drammaturgia didattica*. Brescia: Morcelliana.
- Rosa, H. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Brescia: Morcelliana.
- Schechner, R. (1985). *Between theater & anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Sibilio, M. (2011). *Corporeità didattiche: i significati del corpo e del movimento nella ricerca didattica*. In M. Sibilio (Ed.), *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative* (Vol. 1). Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Morcelliana.
- Stern, D. N. (2010). *Forme di vitalità: esplorare l'esperienza dinamica in psicologia, arti, psicoterapia e sviluppo*. Oxford University Press.
- Von Uexküll, J. (1965). *Mondes Animaux et Monde Humain*. Trans. Philippe Müller. Paris: Denoël.

**Pratiche embodied e formazione iniziale dei docenti della scuola
secondaria: potenzialità e prospettive di sviluppo**

**Embodied Practices and Initial Teacher Education in Secondary Schools:
Potentials and Development Perspectives**

PAOLO CREATI, PAOLA PELA, CLAUDIA MAULINI, FILIPPO GOMEZ PALOMA

Il contributo analizza il ruolo delle competenze relazionali, socio-emotive e riflessive nella formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria alla luce del recente riassetto normativo, esplorandone le potenzialità secondo la prospettiva embodied cognition, che interpreta l'insegnamento come pratica incarnata e situata.

PAROLE CHIAVE: FORMAZIONE DOCENTI; EMBODIED COGNITION; PRATICA RIFLESSIVA; APPRENDIMENTO ESPERIENZIALE; PROFESSIONALITÀ DOCENTE.

The contribution examines the role of relational, socio-emotional, and reflective competencies in the initial training of secondary school teachers in light of the recent regulatory reorganization, investigating their potential through the perspective of embodied cognition, which conceptualizes teaching as an embodied and situated practice.

KEYWORDS: TEACHER EDUCATION; EMBODIED COGNITION; REFLECTIVE PRACTICE; EXPERIENTIAL LEARNING; TEACHER PROFESSIONALISM.

Introduzione

Insegnare è, anzitutto, una pratica di presenza. Prima delle parole, la classe incontra una postura, un ritmo, una distanza, un tono di voce: un corpo che organizza lo spazio e orienta l'attenzione. L'azione didattica prende forma, fin dalle prime interazioni, attraverso una dimensione incarnata che media la gestione delle relazioni e le modalità di partecipazione degli studenti.

Nella scuola secondaria, dove la pressione disciplinare e valutativa tende a privilegiare la dimensione cognitiva, tale materialità dell'insegnamento resta spesso implicita e affidata all'esperienza individuale, nonostante incida in modo decisivo sui processi educativi. In questo contesto, la formazione iniziale dei docenti si confronta con dinamiche stratificate che necessitano del superamento della dimensione meramente trasmissiva del sapere disciplinare. In particolare, il grado di istruzione preso in esame è caratterizzato da una marcata eterogeneità, non solo sul piano dei percorsi di apprendimento e delle appartenenze socioculturali, ma anche in relazione all'ampio arco evolutivo degli studenti, che si colloca indicativamente tra gli undici e i diciotto anni, ove si assiste all'instaurarsi di diverse fasi di trasformazione identitaria, cognitiva, emotiva e corporea.

L'esperienza scolastica dei discenti appartenenti a questa fascia di età si intreccia con le loro traiettorie di cambiamento rapide e spesso discontinue, conferendo all'interazione pedagogica una profonda densità relazionale¹. L'adolescenza, intesa come età di passaggio e di riorganizzazione, si configura come una fase in cui il corpo assume un ruolo centrale quale luogo privilegiato di espressione, regolazione e conflitto². La presenza studentesca si manifesta attraverso posture, movimenti, ritmi, modalità di occupazione dello spazio e dinamiche prossemiche che incidono in modo diretto sul clima della classe, sui processi di inclusione e sulle possibilità stesse dell'apprendimento³.

In tale scenario, l'agire docente richiede capacità di leggere e comprendere i segnali corporei del contesto, modulare la propria *agency* corporea e regolare

¹ G. Ravelli, *Il corpo in gioco: Educazione corporea e formazione degli insegnanti*, EDUCatt – Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica, Milano 2014.

² S. V. Finzi, A. M. Battistin, *L'età incerta*, Mondadori, Milano 2024.

³ C. M. Gnappi, *Gli spazi a scuola. Note dall'esperienza di tirocinio*, «Idee in form@zione», XII, 11 (2023), pp. 129–142.

l'interazione nell'ambiente di apprendimento in funzione dei bisogni emergenti del gruppo classe⁴.

Il recente riassetto della formazione iniziale, delineato dalla legge 79/2022 e dal DPCM 4/2023⁵, ha introdotto nuovi percorsi abilitanti e ridisegnato dispositivi, responsabilità e assetti organizzativi della preparazione professionale dei docenti. A partire dalle prime fasi di attuazione, emergono potenzialità quali maggiore strutturazione dei laboratori, connessione con il tirocinio e competenze trasversali, ma anche rilevanti criticità, tra cui disomogeneità applicative, vincoli organizzativi e una persistente difficoltà a riconoscere come pienamente 'curricolari' le capacità relazionali, socio-emotive e riflessive che sostengono l'azione didattica⁶. Tali competenze, pur essendo decisive per la qualità dell'esperienza educativa e per la sostenibilità del lavoro docente, faticano ancora a trovare un riconoscimento formale e valutabile all'interno dei nuovi impianti formativi.

Alla luce del quadro esposto, il paradigma dell'*embodied cognition* consente di nominare e tematizzare questa dimensione spesso invisibile, interpretando l'apprendimento professionale come processo incarnato, situato e relazionale⁷. Esso offre una cornice teorica capace di ricomporre la frattura tra sapere e agire, tra riflessione e azione, mettendo in relazione corpo, emozioni, cognizione e contesto⁸. Un'ottica in cui la professionalità docente non coincide soltanto con la padronanza di contenuti e strategie, ma include la capacità di leggere i segnali del gruppo, regolare le proprie reazioni, modulare la presenza e costruire contesti di partecipazione⁹.

⁴ F.P. Cassese (ed.), *Emozioni vs algoritmi in campo educativo: Ricerche in neuroscienze educative*, GAIA srl – Edizioni Universitarie Romane, Roma 2024.

⁵ Legge 29 giugno 2022, n. 79, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 150, 29 giugno 2022.

⁶ Ministero dell'Università e della Ricerca, Decreto ministeriale n. 621 del 22 aprile 2024, *Avvio e disposizioni attuative per i percorsi dell'a.a. 2023/2024*; Ministero dell'Università e della Ricerca, Decreto ministeriale n. 156 del 24 febbraio 2025, *Avvio dei percorsi dell'a.a. 2024/2025 e autorizzazione dei posti*.

⁷ M. Wilson, *Six views of embodied cognition*, «Psychonomic Bulletin & Review», IX, 4 (2002), pp. 625–636; F.J. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge (MA) 1991; L. Shapiro, *Embodied cognition*, Routledge, London/New York 2011.

⁸ S. Digenaro, *Corpo ed emozioni nella didattica della scuola primaria*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2024, p. 9.

⁹ P.A. Jennings, M.T. Greenberg, *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, «Review of Educational Research», LXXIX, 1 (2009), pp. 491–525; D.L. Roorda, H.M.Y. Koomen, J.L. Spilt, F.J. Oort, *The influence of affective teacher–student relationships on students' engagement and achievement: A meta-analytic approach*, «Review of Educational Research», LXXXI, 4 (2011), pp. 493–529; B.K. Hamre, R.C. Pianta, *Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes*, «Child Development», LXXII, 2 (2001), pp. 625–638.

Ne deriva l'interesse per pratiche formative che rendano osservabile e allenabile ciò che normalmente resta sotto traccia: consapevolezza corporea, prossemica, gestione delle transizioni, lavoro su voce e attenzione, fino alle routine riflessive che trasformano l'esperienza in sapere professionale¹⁰. Interrogare la formazione iniziale a partire da queste dimensioni significa ripensare i dispositivi formativi come spazi di apprendimento esperienziale, in cui corpo, relazione e riflessività concorrono alla costruzione di una professionalità docente consapevole, inclusiva e sostenibile.

Embodied cognition e pratica riflessiva nella professione docente

La pratica riflessiva si configura come uno strumento essenziale per supportare lo sviluppo professionale degli educatori, facilitando processi di cambiamento e la capacità di leggere, decostruire e ristrutturare la realtà educativa¹¹. Intesa come attitudine professionale alla rielaborazione critica del proprio agire educativo, si concretizza nella capacità di osservare l'esperienza formulando inferenze e distanziandosi dalla prassi attraverso il ricorso alla teoria¹². Questo processo di decostruzione e risignificazione è fondamentale per affrontare le sfide complesse della gestione della classe, della pianificazione didattica e di un'efficace integrazione tecnologica¹³. La riflessività è ampiamente riconosciuta come una strategia educativa centrale per lo sviluppo professionale, poiché sviluppa abilità metacognitive e accresce l'autoconsapevolezza¹⁴.

Risulta pertanto indispensabile integrarla all'interno dei percorsi di formazione per connettere la conoscenza teorica con l'esperienza e per consentire ai futuri docenti di riconoscere le problematiche pedagogiche e costruire un'identità

¹⁰ E.T. Hall, *The hidden dimension*, Doubleday, New York 1966; N. Roy, R.M. Merrill, S.D. Thibeault, R.A. Gray, E.M. Smith, *Prevalence of voice disorders in teachers and the general population*, «Journal of Speech, Language, and Hearing Research», XLVII, 2 (2004), pp. 281–293.

¹¹ L. Balduzzi, A. Lazzari, *Il ruolo del coordinamento pedagogico territoriale nel supportare la consapevolezza per costruire il sistema integrato 0-6: il percorso di formazione in servizio realizzato nel progetto In-TRANS*, «Educational Reflective Practices», II, 2 (2023), p. 37.

¹² N. Sansone, M. Fabbri, I. Bortolotti, *Boundary devices for reflexive teachers*, «Education Sciences», XIV, 1 (2024), p. 60.

¹³ D.P.M. Doval, *Unveiling metacognitive awareness in teacher training: A systematic review of the challenges in planning and carrying out teaching practicum*, «Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades», VI, 4 (2025), pp. 742–767.

¹⁴ M. Gläser-Zikuda et al., *Mixed methods research on reflective writing in teacher education*, «Frontiers in Psychology», XV, 1394641 (2024), pp. 1–12.

professionale solida¹⁵. Uno degli approcci maggiormente efficaci per potenziare la pratica riflessiva nella formazione iniziale dei docenti è rappresentato dall'*embodied cognition*, che interpreta l'apprendimento professionale come processo incarnato, situato e relazionale, portando l'attenzione sulle dimensioni corporee, sensoriali ed emotive dell'azione didattica. Attraverso attività di consapevolezza corporea, *micro-teaching* riflessivo e analisi delle interazioni educative, i futuri docenti possono esplorare come posture, movimenti, ritmo e tono di voce influenzano i processi di insegnamento-apprendimento. Queste pratiche favoriscono una comprensione più integrata e contestualizzata dell'esperienza educativa, sostenendo lo sviluppo di competenze relazionali, di autoregolazione emotiva e di giudizio professionale.

L'*embodied cognition* non si configura, quindi, come un'alternativa alla riflessione cognitiva, ma come un suo ampliamento, rendendo osservabili aspetti dell'azione professionale che tradizionalmente restano impliciti. La letteratura internazionale evidenzia come l'approccio *embodied* sia progressivamente integrato nei percorsi di *Initial Teacher Education*, in particolare nei contesti anglosassoni e nord-europei, attraverso tecniche di formazione che valorizzano il coinvolgimento corporeo, sensoriale ed emotivo dei futuri docenti. Programmi di formazione basati sulla consapevolezza corporea e sulla *mindfulness* mostrano ricadute significative sullo sviluppo di competenze socio-emotive, riflessive e relazionali, sostenendo una concezione dell'insegnamento come pratica incarnata e situata¹⁶. Analogamente, nei Paesi nordici, l'integrazione dell'*Outdoor Education* nei curricula universitari per la formazione dei docenti, ispirata al concetto di *Friluftsliv*¹⁷ (vita all'aria aperta), promuove forme di apprendimento esperienziale capaci di superare la dicotomia tra teoria e pratica con l'obiettivo di rafforzare una visione relazionale dell'azione educativa¹⁸. In Australia e nel Regno Unito, inoltre, l'utilizzo di approcci *drama-based* e di *role-playing embodied* nella formazione iniziale contribuisce allo sviluppo della consapevolezza professionale e alla gestione delle dinamiche di classe.¹⁹

¹⁵ S. Kaldi, S. Zafeiri, *Identifying reflective modes in pre-service teachers' written reflections on the implementation of project-based learning during the school practicum*, «Frontiers in Education», VII, 866331 (2023), pp. 1-15.

¹⁶ R.W. Roeser, K.A. Schonert-Reichl, A. Jha, M. Cullen, L. Wallace, R. Wilensky, E. Oberle, K. Thomson, C. Taylor, J. Harrison, *Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials*, «Journal of Educational Psychology», CV, 3 (2013), pp. 787-804.

¹⁷ F. Pepe, *Outdoor educazione senza confini*, Sperling & Kupfer, Milano 2025.

¹⁸ A. Scarinci, *Il bosco nell'aula: Progettare l'educazione ambientale*, Progedit – Progetti editoriali srl, Bari 2024.

¹⁹ A. Romano, L. Occhini, *Approcci performativi per l'innovazione sociale. Il modello della Poti Academy*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», VIII, 1 (2020), pp. 510-531.

Nel contesto italiano, sebbene l'integrazione delle pratiche incarnate nella formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria appaia ancora discontinua e marginale, si registrano esperienze significative nei percorsi universitari, nei TFA²⁰ e nei più recenti percorsi abilitanti²¹. In particolare, laboratori di *micro-teaching* riflessivo, pratiche di *body awareness* e analisi delle interazioni educative incorporate, sviluppati soprattutto nell'ambito della pedagogia speciale e dell'inclusione scolastica, mostrano come il coinvolgimento corporeo favorisca una maggiore capacità di lettura delle dinamiche emotive e relazionali della classe e contribuisca alla costruzione dell'identità professionale docente²². Ulteriori sperimentazioni riguardano l'integrazione dell'*Outdoor Learning* e dell'educazione in natura nei tirocini e nei laboratori didattici, evidenziando il valore dell'apprendimento situato nel promuovere benessere, riflessività e competenze trasversali nei futuri insegnanti²³. Pur non essendo ancora pienamente riconosciute nei curricula ufficiali, tali pratiche mostrano un rilevante potenziale trasformativo nella costruzione di una professionalità docente orientata alla cura e alla qualità delle relazioni educative.

Affinché tale potenziale si realizzi, è necessario integrare la dimensione corporea nei percorsi di formazione iniziale, attraverso interventi formativi strutturati orientati all'azione.²⁴

Laboratori con tecniche di consapevolezza di sé per il benessere dei docenti

Se la presenza docente è un dispositivo relazionale, la sua sostenibilità dipende dalla capacità di autoregolazione e dalla cura di sé come competenza non

²⁰ Tirocinio Formativo Attivo (TFA), percorso post-laurea di formazione iniziale e abilitazione all'insegnamento, istituito con Decreto ministeriale 10 settembre 2010, n. 249, ai sensi della legge 24 dicembre 2007, n. 244, e successivamente modificato dal Decreto ministeriale 25 marzo 2013, n. 81.

²¹ A. Cuccaro, C. Gentilozzi, C. Maulini, *Beyond the teacher's desk: neuroscience, the body and narrativity in teacher training*, «Italian Journal of Health Education, Sport and Inclusive Didactics», IX, 1 (2025); C. Gentilozzi, C. Cuccaro, F. Paloma, *La formazione ec-based: una prospettiva di intervento in ambito accademico*, «Nuova Secondaria», XLI, 7 (2024), pp. 181-190.

²² Z. Aarsal, *Microteaching and pre-service teachers' sense of self-efficacy in teaching*, «European Journal of Teacher Education», XXXVII, 4 (2014), pp. 453-464; Leigh, J. (ed.), *Conversations on embodiment across higher education: Teaching, practice and research*, Routledge, London/New York 2019.

²³ M. Costa, *Verso un nuovo paradigma agentivo e capacitante dell'outdoor learning*, in *Outdoor learning e formazione docente. Direzioni pedagogiche per il cambiamento antifragile*, Pensa Multimedia, Lecce 2025.

²⁴ S. Palmieri, G. Lotti, M. Bisson, E. D'Ascenzi, C. Spinò, *Fostering embodied and attitudinal change through immersive storytelling: a hybrid evaluation approach for sustainability education*, «Sustainability», XVII, 7885 (2025), pp. 1-28.

accessoria. L'evoluzione verso un'identità professionale situata e olistica, capace di agire competenze affettivo-relazionali e inclusive, non può prescindere dalla cura della dimensione soggettiva degli insegnanti, chiamati oggi a confrontarsi con stati di vulnerabilità e prolungate esposizioni a stress lavoro-correlato (SLC)²⁵. La professionalità richiesta nell'attuale panorama educativo e sociale, li sottopone a un consistente investimento emotivo a fronte della pluralità di compiti che sono chiamati ad assolvere e alle numerose relazioni cui devono far fronte: studenti, colleghi, famiglie²⁶.

Per interagire con la classe sono richieste competenze relazionali eterogenee, in particolare nella scuola secondaria, dove ci si rapporta con le variabili delicate e turbolente dell'adolescenza, mentre con i pari emergono difficoltà di comunicazione, la mancanza di supporto reciproco e di collaborazione, alimentando problematiche relazionali, ansie e frustrazioni che, se non correttamente elaborate, influenzano il benessere del docente con ricadute sul comportamento degli studenti, la pratica didattica e il processo di insegnamento-apprendimento²⁷. Non è scontato che gli insegnanti possiedano le competenze socio-emotive necessarie per gestire tali dinamiche e questa eventuale mancanza di strumenti può essere, a sua volta, causa di affaticamento o insicurezze, generando un circolo vizioso di stress che incide ulteriormente sull'equilibrio dell'educatore.

Nell'insieme, gli atteggiamenti descritti, soprattutto quando trascurati e protratti nel tempo, rischiano di portare i docenti a ignorare i propri bisogni e le necessità degli alunni, di innescare comportamenti alienanti o reattivi, di sfociare nel senso di fallimento professionale e di mancata realizzazione personale, fino a stati di *burnout*²⁸. Da qui l'importanza di promuovere una cultura olistica del *well-being* riconoscendo la persona che sta dietro al docente, prestando attenzione alla sua soggettività, intesa come insieme di vissuti emotivi, costrutti mentali,

²⁵ Accordo quadro europeo sullo stress nei luoghi di lavoro, 8 ottobre 2004; D.Lgs. 9 aprile 2008, n. 81 *Testo unico sulla salute e sicurezza sul lavoro*, art. 28.

²⁶ F. Botticelli, F. Burla, E. Lozupone, R. Pellegrino, *Il disagio degli insegnanti tra psicologia e pedagogia: una indagine multidimensionale sul fenomeno del burnout*, «International Journal of Psychoanalysis and Education», IV, 1 (2012), pp. 7-15.

²⁷ I. Stanzione, I. Bortolotti, *L'influenza dei fattori di stress e protettivi sulle pratiche didattiche: un'indagine sui docenti in formazione*, «Formazione & Insegnamento», XX, 3 (2022), pp. 658-663; A. Mura, D. Bullegas, A. Mallus, *Professionalità docente e competenze socio-emotive: traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XV, 26 (2023), pp. 259-260.

²⁸ F. Valbusa, R. Bombieri, I. Traina, R. Silva, A. Bevilacqua, M. Ubbiali, *Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative*, «Ricercazione», XIV, 2 (2022), p. 42.

potenzialità e vulnerabilità²⁹, considerando che per prendersi cura degli altri è necessario saper innanzitutto prendersi cura di sé stessi³⁰. In tal senso, il *Social and Emotional Learning* (SEL)³¹ assume un ruolo significativo nella prospettiva di una formazione docente in cui le capacità relazionali si sviluppino a partire dall'osservazione consapevole dei propri vissuti e della prassi educativa, così da poter trasmettere agli studenti competenze trasversali non cognitive e tradurre in opportunità educative concrete le indicazioni legislative in materia³². Come evidenziato da Mura, Bullegas e Mallus, analizzando diversi studi internazionali sui programmi di SEL, la formazione alle competenze socio-emotive consente di sviluppare consapevolezze rilevanti per promuovere riflessività, autoefficacia e dialogo. Ciò contribuisce a rafforzare la professionalità degli insegnanti che, adottando comportamenti prosociali, diventano modelli di riferimento per gli alunni, con ricadute positive sui processi di insegnamento-apprendimento, sulla gestione della classe e sul clima scolastico³³.

Diventa prioritario, pertanto, sin dal percorso accademico, pensare a una formazione che includa il benessere individuale degli insegnanti, assi portanti del sistema educativo, validando sia il ruolo dell'interiorità nel plasmare il clima relazionale, sia l'influenza che il contesto ha sulla dimensione interiore, affinché si trasformi in un percorso di crescita e un processo consapevole. Le Tecniche di *Mindfulness* risultano particolarmente idonee a tale scopo, promuovendo l'autoconsapevolezza, la riduzione dello *stress* e la salute psicofisica della persona, condizioni che appaiono ideali per maturare le competenze affettivo-relazionali necessarie a migliorare gli ambienti di apprendimento. Le possibilità di applicazione in ambito educativo, con studenti e insegnanti, sono attualmente oggetto di ricerca accademica e sperimentazione sul campo.

²⁹ A. Baroncelli, C. Facci, D. Carpenzano, E. Ciucci, *La cura dell'insegnante come persona e come professionista: evidenze empiriche per orientare la formazione circa gli aspetti emotivi e relazionali dell'insegnamento*, «Ricercazione», XV, 1 (2023), pp. 176–182.

³⁰ P.A. Jennings, A.A. DeMauro, P. Mischenko, *Cultivating awareness and resilience in education. The CARE for teachers program*, in a cura di I. Ivztan, *Handbook of mindfulness-based programmes: Mindfulness interventions from education to health and therapy*, Routledge, London/New York 2019; F. Valbusa, R. Bombieri, I. Traina, R. Silva, A. Bevilacqua, M. Ubbiali, *Le competenze socio-emotive degli insegnanti: importanza, formazione e sfide educative*, vol. XIV, cit., p. 46.

³¹ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, *The 2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Preschool and Elementary School Edition*, Chicago, 2015.

³² Legge 19 febbraio 2025, n. 22, *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche*, in G.U. n. 53 del 5 marzo 2025.

³³ A. Mura, D. Bullegas, A. Mallus, *Professionalità docente e competenze socio-emotive: traiettorie teorico-operative per la formazione degli insegnanti*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», vol. XV, cit., pp. 261–266.

In questa cornice e in prospettiva *embodied education*, si inseriscono i 'Laboratori di consapevolezza di sé' con approccio *mindfulness*³⁴ incentrati su tecniche di *body scan*, attività di gruppo, esercizi di movimento e respiro consapevole, che aiutano a sciogliere eventuali blocchi psicosomatici integrando la sfera emotiva con quella cognitiva³⁵. Sono pratiche laiche, situate, sostenibili e inclusive che rispettano una visione olistica dell'essere umano in cui l'interazione corpo, mente, emozioni e ambiente caratterizza i processi di insegnamento/apprendimento, la qualità della vita e delle scelte³⁶.

Avere una maggiore comprensione delle proprie emozioni e di eventuali fallimenti è un'apertura verso sé stessi che si traduce nell'apertura verso il mondo, è un'esperienza di sé che favorisce quella mente relazionale le cui attitudini e competenze sono profondamente radicate nella corporeità e modellate dall'esperienza interpersonale, diventando una caratteristica del docente capace di estendersi nel contesto educativo e agli alunni³⁷. La *mindfulness* promuove una forma di autosservazione intenzionale non giudicante dei propri stati interni, riducendo il rimuginio mentale e i carichi emotivi a partire dalla consapevolezza corporea, che favorisce il contatto con il momento presente e con percezioni positive³⁸. Ne consegue un atteggiamento di gentilezza verso sé stessi che aiuta a riconoscere, con serenità, le reazioni automatiche dannose e i fattori da cui scaturiscono per correggere comportamenti dissonanti e far emergere atteggiamenti propositivi, autentici ed equilibrati. Si tratta di un lavoro su di sé responsabile e intenso, ma anche piacevole e costruttivo, poiché i laboratori con attività di autoconsapevolezza si caratterizzano come spazi in cui rigenerarsi, sperimentare ambienti fecondi e accoglienti, acquisire autostima, superare stereotipi per riconoscere nuove possibilità. In tal senso la valenza trasformativa del gruppo riveste un ruolo fondamentale grazie all'esperienza condivisa delle tecniche e alle attività

³⁴ A. Cuccaro, C. Gentilozzi, D. Brancato, P. Damiani, *Sviluppare le capacità etiche dei docenti: una proposta di formazione ispirata al paradigma ECS*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XII, 2 (2024), p. 197.

³⁵ C. Gentilozzi, A. Cuccaro, P. Pela, L. Lucaccioni, *Physical Literacy and Mindfulness Attitude: A Meeting of Motor Competence and Self-Awareness*, «Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics», VIII, 4 (2024); F. Scafuto, S. Ghioldi, N.F. Montecucco *et al.*, *The Mindfulness-Based Gaia Program Reduces Internalizing Problems in High-School Adolescents: a Cluster Randomized Controlled Trial*, «Mindfulness», XIII, 7 (2022), pp. 1804-1815.

³⁶ F. Gomez Paloma, P. Damiani, *Manuale delle Scuole ECS. The Neuroeducational Approach*, Scholé, Brescia 2023.

³⁷ P. Damiani, *Formare insegnanti inclusivi alla luce dell'embodied cognition. Basi teoriche e metodologiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2022, pp. 90-93.

³⁸ J. Kabat-Zinn, *Vivere momento per momento*, Corbaccio, Milano 1993.

laboratoriali, aventi anche carattere ludico, che favoriscono un'interazione sinergica con gli altri. Sono spazi arricchiti da pratiche di *Circle Time* e *Inquiry* per esplorare l'esperienza appena vissuta, utili a riscoprire le potenzialità e i punti di forza della relazione, che a volte possono sfuggire a causa di pregiudizi o atteggiamenti difensivi, aprendo a una comprensione più autentica e reciproca. La consapevolezza che ne deriva permette di riconoscere le dinamiche di gruppo disfunzionali, assumersi serenamente la responsabilità del proprio ruolo in esse, trovare soluzioni per riposizionarsi in maniera costruttiva senza depersonalizzazione, chiudersi o essere in balia dell'emotività. L'esperienza vissuta nei laboratori può, così, trasformarsi in una competenza trasversale del docente che acquisisce maggior sicurezza nella lettura e nella gestione del contesto classe identificando i bisogni individuali e collettivi degli allievi. L'autoregolazione emotiva e lo sviluppo di competenze affettivo-relazionali, incarnate e vissute, diventano bagaglio della persona e del professionista, riflettendosi sul clima scolastico, promuovendo maggiore collaborazione con i colleghi, calma nelle situazioni sfidanti, ambienti educativi più inclusivi e interazioni più empatiche con gli studenti³⁹. I Laboratori di consapevolezza di sé non vogliono rappresentare un ulteriore carico formativo per gli educatori, bensì tempi dedicati alla cura di sé, sottratti alla pressione della fretta e orientati alla costruzione di spazi protetti di incontro e riflessione condivisa, occasioni di sospensione e rigenerazione che favoriscono processi di consapevolezza soggettiva e professionale. Non si tratta di interventi episodici o pratiche di *self-help*, ma di percorsi di crescita consapevole in una prospettiva evolutiva, riconducibili a un'educazione alla cura capace di promuovere ritmi di vita più sostenibili e rispettosi delle esigenze individuali, con ricadute positive sulla qualità della vita personale, scolastica e sociale. Interpretare la *mindfulness* esclusivamente in chiave utilitaristica, come strumento volto ad accrescere l'efficienza e la produttività del docente, comporterebbe il rischio di sollevare le istituzioni scolastiche dalla responsabilità di affrontare le condizioni organizzative e culturali che alimentano il disagio professionale. L'introduzione di programmi finalizzati alla riduzione di stress, ansia e *burnout*, se non accompagnata da interventi sulle criticità sistemiche che ne sono all'origine, rischierebbe infatti di sottovalutare il peso dei fattori contestuali che

³⁹ A. Cuccaro, C. Gentilozzi, D. Brancato, P. Damiani, *Sviluppare le capacità etiche dei docenti: una proposta di formazione ispirata al paradigma ECS*, vol. XII, cit., p. 198.

incidono profondamente sull'esperienza professionale e sulla vita delle persone⁴⁰. La dimensione della cura di sé va oltre, precede e definisce l'ambito professionale, costituisce la qualità della vita e il fondamento del diritto alla salute, oggi più che mai rappresentato dal benessere fisico, mentale e sociale della persona⁴¹. È auspicabile, pertanto, nella formazione iniziale, come nei percorsi in itinere, per gli insegnanti di scuola secondaria, promuovere esperienze di benessere individuale e strumenti per maturare competenze socio-emotive e riflessive, affinché il docente possa effettivamente svolgere, con motivazione e appagamento, il ruolo centrale di mediatore umano, affettivo e culturale a cui è chiamato.

Conclusioni

In sintesi, le sfide che attraversa oggi la scuola secondaria – dall'inclusione alla gestione della diversità, dalla complessità relazionale al crescente carico emotivo del lavoro docente – evidenziano l'importanza di una formazione iniziale capace di preparare insegnanti capaci di abitare contesti educativi complessi con consapevolezza, responsabilità e competenza relazionale⁴², riconoscendo il carattere dinamico e profondamente umano dell'azione didattica.

Il recente riassetto dei percorsi abilitanti rappresenta un passaggio che apre spazi di ripensamento dei dispositivi formativi, ma che evidenzia, al contempo, persistenti difficoltà nel riconoscere come pienamente curricolari le competenze socio-emotive, riflessive e relazionali che sostengono l'insegnamento quotidiano⁴³. Assumere il paradigma dell'*embodied cognition* consente di superare una visione della professionalità docente ancorata a un'impostazione prevalentemente cognitiva e trasmissiva, e di interpretare l'apprendimento professionale come processo incarnato, situato e relazionale⁴⁴. In quest'ottica, la presenza corporea del docente, la gestione delle distanze e delle transizioni, così come la capacità di leggere e regolare le proprie risposte emotive, assumono

⁴⁰ M. De Simone, *La Mindfulness per la formazione professionale: perché coltivare la consapevolezza?*, «Formazione & Insegnamento», XVII, 1 (2019), p. 86.

⁴¹ Organizzazione Mondiale della Sanità, *Carta di Ottawa per la promozione della salute*, WHO, Ginevra 1986.

⁴² F. Castillo-Retamal, A.A. Fierro, *Las actividades en la naturaleza en la formación inicial docente*, «Educação e Pesquisa», XXXVIII, 3 (2012), p. 667.

⁴³ I. Mercone, P. Sandri, *Ambienti musicali coevolutivi: uno studio di caso nella scuola secondaria di I grado*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XVII, 30 (2025), pp. 95–115.

⁴⁴ R. Forgasz, *Embodiment: a multimodal international teacher education pedagogy?*, in *Advances in Research on Teaching*, Emerald Publishing, Bingley 2015, p. 115.

valore formativo e diventano dimensioni centrali dell'agire professionale. L'integrazione di pratiche *embodied* e di dispositivi riflessivi nei percorsi formativi – laboratori esperienziali, *micro-teaching* riflessivo, analisi delle interazioni educative, pratiche di consapevolezza corporea – non può essere intesa come un arricchimento opzionale o una risposta emergenziale alle sfide della complessità in aula, ma come una componente strutturale della professionalità insegnante. Tali pratiche, se progettate in modo coerente e sistematico, contribuiscono allo sviluppo di competenze relazionali, etiche e socio-emotive, sostenendo la costruzione di un'identità professionale che sappia coniugare efficacia didattica, benessere e responsabilità educativa. In conclusione, ripensare la formazione iniziale dei docenti alla luce dell'*embodied cognition* significa interrogare in modo critico le finalità, i contenuti e i dispositivi della preparazione professionale⁴⁵, riconoscendo il corpo come luogo di apprendimento e di relazione, e la riflessività come pratica incarnata. La formazione docente può, così, configurarsi come un processo integrale e continuo, orientato non solo allo sviluppo di competenze tecniche, ma alla costruzione di una professionalità consapevole, resiliente e capace di promuovere contesti educativi inclusivi e sostenibili⁴⁶.

PAOLO CREATI

University of Teramo

PAOLA PELA

University of Chieti "d'Annunzio"

CLAUDIA MAULINI

University of Napoli "Parthenope"

FILIPPO GOMEZ PALOMA

University of Cassino and Lazio Meridionale

⁴⁵ E. Zambianchi, S. Scarpa, *Embodied cognition and self-formation: Towards an enactive approach to the study of the educational relationship*, «Formazione & Insegnamento», XVIII, 2 (2020), pp. 128-143.

⁴⁶ G. Del Gobbo, P. Malavasi, *Education and training for ecological transition: competences and professionals for sustainability / Educazione e formazione per la transizione ecologica: competenze e professionalità per la sostenibilità*, «Form@re – Open Journal per la formazione in rete», XXIV, 1 (2024), pp. 1-7.

Formare all'accessibilità degli ambienti ludici digitali. Una competenza emergente per i docenti della scuola secondaria

Training Teachers for Accessibility in Digital Game-Based Learning Environments. An Emerging Competence in Secondary Education

NADIA DI LEO

Il contributo affronta l'accessibilità degli ambienti ludici digitali come competenza emergente nella formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria, collocandola all'incrocio tra competenza digitale e prospettive inclusive. A partire dalle evidenze su Game-Based Learning e Serious Games, il testo mette in relazione l'efficacia delle esperienze game-based con i vincoli introdotti da interfacce, controlli e feedback, che possono generare barriere sensoriali, motorie e cognitive. La cornice dell'Universal Design for Learning consente di ricondurre l'accessibilità alla progettazione curricolare, mentre il framework TPACK chiarisce la natura integrata della conoscenza professionale richiesta quando obiettivi disciplinari e scelte tecnologiche si intrecciano nella progettazione didattica.

PAROLE CHIAVE: GAME-BASED LEARNING; SERIOUS GAMES; ACCESSIBILITÀ; UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING; MINECRAFT EDUCATION.

This paper addresses the accessibility of digital game-based environments as an emerging competence in initial teacher education for lower and upper secondary school, framing it at the intersection of digital competence and inclusive perspectives. Building on research on Game-Based Learning and Serious Games, the paper connects the effectiveness of game-based experiences with constraints produced by interfaces, controls, and feedback, which may introduce sensory, motor, and cognitive barriers. The Universal Design for Learning framework situates accessibility within curricular design, while TPACK clarifies the integrated nature of teachers' professional knowledge when disciplinary aims and technological choices converge in instructional design.

KEYWORDS: GAME-BASED LEARNING; SERIOUS GAMES; ACCESSIBILITY; UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING; MINECRAFT EDUCATION.

Introduzione

Nei percorsi di formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria, la competenza digitale viene discussa sempre più come capacità di integrare le tecnologie nelle scelte didattiche. In questa direzione, il modello TPACK evidenzia l'interdipendenza tra conoscenze disciplinari, pedagogiche e tecnologiche nella progettazione dell'insegnamento¹. La letteratura sul cambiamento docente mostra inoltre che l'adozione delle tecnologie dipende anche da fattori professionali e organizzativi, tra cui convinzioni, fiducia e cultura scolastica².

Sul versante inclusivo, l'*inclusive pedagogy* mette a fuoco la progettazione di contesti ordinari che amplino le opportunità di partecipazione degli studenti nella classe³. Quando competenze digitali e competenze inclusive vengono sviluppate lungo traiettorie poco comunicanti, diventa più complesso riconoscere e gestire le barriere che gli ambienti digitali possono introdurre.

Tra le proposte digitali utilizzate in ambito scolastico, il *Game-Based Learning* e i *Serious Games* sono oggetto di un corpus consistente di ricerche empiriche. Revisioni sistematiche e meta-analisi riportano effetti mediamente positivi dei giochi digitali su esiti di apprendimento e motivazione, con risultati eterogenei in funzione delle scelte di design e delle condizioni d'impiego⁴. Proprio la dimensione del design, però, solleva questioni di accessibilità. La letteratura sulla *Game Accessibility* documenta barriere ricorrenti per

¹ C. Thyssen, J. Huwer, T. Irion, S. Schaal, From TPACK to DPACK: The "Digitally-Related Pedagogical and Content Knowledge"-Model in STEM-Education, «Education Sciences», XIII, 8 (2023), <https://doi.org/10.3390/educsci13080769> (consultato in data 29/01/2026). S. Adipat, R. Chotikapanich, K. Laksana, K. Busayanon, P. Piatanom, A. Ausawasowan, I. Elbasouni, Technological Pedagogical Content Knowledge for Professional Teacher Development, «Academic Journal of Interdisciplinary Studies», XII, 1 (2023), <https://doi.org/10.36941/ajis-2023-0015> (consultato in data 29/01/2026).

² H. Liu, C. Lin, D. Zhang, Pedagogical beliefs and attitudes toward information and communication technology: a survey of teachers of English as a foreign language in China, «Computer Assisted Language Learning», XXX, 8 (2017), pp. 745-765. A. Awofala, M. Bazza, O. Ojo, A. Oladipo, O. Olabiye, A. Arigbabu, Structural equation modeling of Nigerian science, technology and mathematics teachers' adoption of educational artificial intelligence tools, «Digital Education Review», XLVI (2025), pp. 51-64.

³ C. Sanger, Inclusive Pedagogy and Universal Design Approaches for Diverse Learning Environments, in Diversity and Inclusion in Global Higher Education, Palgrave Macmillan, Singapore 2020, https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3_2 (consultato in data 29/01/2026). A. Sharma, S. Ghosh, Inclusive Education: Strategies for Fostering Positive Classroom Environment for Students with Disabilities, «International Journal of Research Publication and Reviews», IV, 12 (2023), <https://doi.org/10.55248/gengpi.4.1223.123412> (consultato in data 29/01/2026).

⁴ L. Wang, B. Chen, G. Hwang, J. Guan, Y. Wang, Effects of digital game-based STEM education on students' learning achievement: a meta-analysis, «International Journal of STEM Education», IX (2022), <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00344-0> (consultato in data 31/01/2026). A. Khaldi, R. Bouzidi, F. Nader, Gamification of e-learning in higher education: a systematic literature review, «Smart Learning Environments», X (2023), <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00227-z> (consultato in data 31/01/2026). J. Lopez, R. Huaycho, F. Santos, F. Mendoza, F. Paucar, The Impact of Serious Games on Learning in Primary Education: A Systematic Literature Review, «International Journal of Learning, Teaching and Educational Research», XXII, 3 (2023), <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.3.23> (consultato in data 31/01/2026).

persone con disabilità sensoriali, motorie e cognitive, associate ad esempio alla dipendenza da segnali visivi o uditivi, alla complessità dei controlli e alla presenza di vincoli temporali⁵. La progettazione di attività didattiche attraverso *Serious Games* richiede quindi competenze in grado di connettere obiettivi di apprendimento, meccaniche ludiche e condizioni di accessibilità.

Un riferimento consolidato per affrontare queste questioni in chiave progettuale è l'*Universal Design for Learning (UDL)*, che mira a ridurre le barriere prevedibili offrendo molteplici modalità di rappresentazione, azione/espressione e coinvolgimento⁶. A partire da questa cornice, l'articolo interroga la preparazione dei docenti rispetto alla progettazione di esperienze di apprendimento accessibili tramite *Serious Games*. Dopo il quadro teorico su *Game-Based Learning* e accessibilità/UDL, il contributo inquadra il contesto istituzionale della formazione docente in Italia e propone *Minecraft Education* come caso di studio per mettere in relazione funzionalità di accessibilità e competenze professionali richieste.

Quadro teorico

Game-Based Learning e Serious Games nella didattica

Nel lessico della ricerca educativa, il *Game-Based Learning* rimanda all'impiego di giochi digitali come contesti di apprendimento, nei quali regole, obiettivi e feedback strutturano l'attività e possono sostenere processi cognitivi e motivazionali legati al compito⁷. In questo quadro, i *Serious Games* rappresentano giochi concepiti per finalità educative o formative e analizzati in relazione al loro impatto su conoscenze, abilità e atteggiamenti⁸.

⁵ M. Brown, S. Anderson, Designing for Disability: Evaluating the State of Accessibility Design in Video Games, «Games and Culture», XVI (2020), pp. 702-718. N. Di Leo, Theoretical Framework for Video Game Accessibility: Bridging User Experiences and Industry Data for Inclusive Design, in International Conference of the Association for the Advancement of Assistive Technology in Europe, Springer Nature Switzerland, Cham 2025, pp. 304-314. M. Oliva-Zamora, C. Mangiron, How to create video games with cognitive accessibility features: a literature review of recommendations, «Universal Access in the Information Society», XXIV (2025), pp. 2805-2818.

⁶ O. Kelly, K. Buckley, L. Lieberman, K. Arndt, Universal Design for Learning - A framework for inclusion in Outdoor Learning, «Journal of Outdoor and Environmental Education», XXV (2022), pp. 75-89. U. Sharma, Impact of Universal Design for Learning (UDL) on Student Engagement and Achievement in Inclusive Education, «International Journal of Novel Research and Development», IX, 8 (2024), <https://doi.org/10.56975/ijnrd.v9i8.226964> (consultato in data 28/01/2026). S. Yuege, R. Zaharudin, Implementation of Universal Design Learning (UDL) towards Knowledge, Skills and Engagement among Inclusive Education Teachers in China's Inclusive Classroom, «Asia Pacific Journal of Educators and Education», XL, 1 (2025), <https://doi.org/10.21315/apjee2025.40.1.10> (consultato in data 29/01/2026).

⁷ J. Plass, B. Homer, C. Kinzer, Foundations of Game-Based Learning, «Educational Psychologist», L (2015), pp. 258-283. P. Wang, H. Yi, A bibliometric analysis of digital game-based learning in educational contexts, «Research and Practice in Technology Enhanced Learning», XX (2025), p. 37.

⁸ G. Peconio, M. Rossi, M. Ciletti, G.A. Toto, L'uso dei Serious Games per lo sviluppo delle Soft Skills, «Mizar. Costellazione di pensieri. Rivista del dipartimento di studi umanistici Unisalento» (2022). A. Facchino, D. Marchetti, M. Colasanti, L. Fontanesi, M. Verrocchio, The use of serious games for psychological education and training: a systematic review, «Frontiers in Education» (2025), <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1511729> (consultato in data 30/01/2026).

L'interesse didattico è legato anche alla possibilità di lavorare su problemi e scenari simulati, con cicli di azione e ritorno informativo frequenti, che rendono osservabili decisioni e strategie durante l'attività⁹. Lo stato dell'arte in merito ai *Serious Games* sottolinea effetti mediamente positivi dei giochi digitali su apprendimenti e motivazione, con risultati eterogenei tra studi¹⁰. La letteratura scientifica richiama inoltre il peso di variabili di design e di implementazione. Le caratteristiche del gioco, tempi di utilizzo, modalità di integrazione nella lezione e supporto dell'insegnante contribuiscono infatti a spiegare una parte della variabilità osservata nei risultati di apprendimento¹¹. Per la scuola secondaria, dove l'uso di strumenti videoludici si intreccia con obiettivi disciplinari e pratiche valutative consolidate, la letteratura suggerisce quindi di considerare insieme qualità del prodotto digitale e progettazione dell'esperienza didattica¹².

Accessibilità e Universal Design for Learning

Negli ambienti digitali di apprendimento, l'accessibilità riguarda la possibilità di fruire delle informazioni, interagire con strumenti e compiti e partecipare alle attività formative anche in presenza di bisogni legati a disabilità o ad altre forme di variabilità individuale, riducendo ostacoli riconducibili al modo in cui l'ambiente è progettato¹³. Nel caso dei giochi digitali, l'attenzione alle barriere assume una specificità. L'esperienza didattica, infatti, passa attraverso interfacce, regole e forme di feedback che possono risultare più o meno fruibili per chi presenta limitazioni sensoriali, motorie o cognitive¹⁴. Una prospettiva progettuale sull'accessibilità si raccorda a orientamenti inclusivi che mirano a predisporre contesti ordinari capaci di ampliare le opportunità di partecipazione degli studenti¹⁵.

⁹ J. Plass, B. Homer, C. Kinzer, *Foundations of Game-Based Learning*, cit., pp. 258-283. P. Wang, H. Yi, *A bibliometric analysis of digital game-based learning in educational contexts*, cit., p. 37.

¹⁰ G. Peconio, M. Rossi, M. Ciletti, G.A. Toto, *L'uso dei Serious Games per lo sviluppo delle Soft Skills*, cit.. A. Facchino, D. Marchetti, M. Colasanti, L. Fontanesi, M. Verrocchio, *The use of serious games for psychological education and training: a systematic review*, cit., <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1511729> (consultato in data 30/01/2026).

¹¹ D. Clark, E. Tanner-Smith, S. Killingsworth, *Digital Games, Design, and Learning*, «Review of Educational Research», LXXXVI (2016), pp. 79-122. Barz, M. Benick, L. Dörrenbächer-Ulrich, F. Perels, *The Effect of Digital Game-Based Learning Interventions on Cognitive, Metacognitive, and Affective-Motivational Learning Outcomes in School: A Meta-Analysis*, «Review of Educational Research», XCIV (2023), pp. 193-227.

¹² Barz, M. Benick, L. Dörrenbächer-Ulrich, F. Perels, *The Effect of Digital Game-Based Learning Interventions on Cognitive, Metacognitive, and Affective-Motivational Learning Outcomes in School: A Meta-Analysis*, cit., pp. 193-227. C. Cole, R. Parada, E. Mackenzie, *A scoping review of video games and learning in secondary classrooms*, «Journal of Research on Technology in Education», LVI (2023), pp. 544-577.

¹³ J. Kang, K. Patton, S. Gardiner-Walsh, *Success for All: Maximizing Digital Accessibility in Special Education Teacher Preparation Courses through Universal Design for Learning*, «Journal of Special Education Preparation» (2024), <https://doi.org/10.33043/4a6kfo46> (consultato in data 30/01/2026).

¹⁴ P. Cinquin, P. Guitton, H. Sauzéon, *Online e-learning and cognitive disabilities: A systematic review*, «Computers & Education», CXXX (2019), pp. 152-167. S. Chit, K. Yap, A. Ahmad, *Multi-sensory learning framework for visually impaired learners: Use of 3D, haptic, audio, olfactory media*, «Multimedia Tools and Applications», LXXXIII (2024), pp. 81711-81723.

¹⁵ G. Choi, J. Seo, *Accessibility, Usability, and Universal Design for Learning: Discussion of Three Key LX/UX Elements for Inclusive Learning Design*, «TechTrends», LXVIII (2024), pp. 936-945.

L'*Universal Design for Learning (UDL)* offre una cornice utile per collocare l'accessibilità entro la progettazione curricolare, essendo orientato a ridurre barriere prevedibili all'apprendimento attraverso la flessibilità di obiettivi, metodi, materiali e valutazione. Il framework si articola in tre principi: molteplici modalità di rappresentazione, molteplici modalità di azione ed espressione e molteplici modalità di coinvolgimento¹⁶. L'adozione dell'UDL invita quindi a pensare l'accessibilità come requisito costitutivo dell'esperienza didattica, anziché come intervento aggiuntivo da attivare solo dopo l'emergere della difficoltà.

L'intersezione tra Game-Based Learning e accessibilità

L'incontro tra *Serious Games* e accessibilità mette in rilievo barriere che possono incidere direttamente sulle opportunità di apprendimento. La letteratura sulla *Game Accessibility* è costellata da ostacoli percettivi, motori e cognitivi, associati, tra l'altro, alla dipendenza da segnali visivi o uditivi, alla complessità dei controlli e alla presenza di vincoli temporali¹⁷. In contesti scolastici, tali elementi condizionano la possibilità stessa di svolgere il compito, comprendere le regole, interpretare i feedback e dimostrare gli apprendimenti attesi. L'accessibilità entra così in relazione con le condizioni di efficacia discusse nelle rassegne sui *Serious Games*, spesso centrate su esiti e scelte di design¹⁸.

Da qui emerge la necessità di competenze progettuali dedicate. Per l'insegnante, progettare con giochi digitali implica saper leggere la struttura dell'esperienza ludica e i suoi vincoli, individuare barriere potenziali e predisporre alternative coerenti con gli obiettivi, secondo i principi UDL¹⁹. Letta in termini di conoscenza professionale, questa

¹⁶ O. Kelly, K. Buckley, L. Lieberman, K. Arndt, *Universal Design for Learning - A framework for inclusion in Outdoor Learning*, cit., pp. 75-89. U. Sharma, *Impact of Universal Design for Learning (UDL) on Student Engagement and Achievement in Inclusive Education*, cit., <https://doi.org/10.56975/ijnrd.v9i8.226964> (consultato in data 28/01/2026). S. Yuege, R. Zaharudin, *Implementation of Universal Design Learning (UDL) towards Knowledge, Skills and Engagement among Inclusive Education Teachers in China's Inclusive Classroom*, cit., <https://doi.org/10.21315/apjee2025.40.1.10> (consultato in data 29/01/2026).

¹⁷ M. Brown, S. Anderson, *Designing for Disability: Evaluating the State of Accessibility Design in Video Games*, cit., pp. 702-718. N. Di Leo, *Theoretical Framework for Video Game Accessibility: Bridging User Experiences and Industry Data for Inclusive Design*, cit., pp. 304-314. M. Oliva-Zamora, C. Mangiron, *How to create video games with cognitive accessibility features: a literature review of recommendations*, cit., pp. 2805-2818.

¹⁸ Barz, M. Benick, L. Dörrenbächer-Ulrich, F. Perels, *The Effect of Digital Game-Based Learning Interventions on Cognitive, Metacognitive, and Affective-Motivational Learning Outcomes in School: A Meta-Analysis*, cit., pp. 193-227. C. Cole, R. Parada, E. Mackenzie, *A scoping review of video games and learning in secondary classrooms*, cit., pp. 544-577.

J. Kang, K. Patton, S. Gardiner-Walsh, *Success for All: Maximizing Digital Accessibility in Special Education Teacher Preparation Courses through Universal Design for Learning*, «*Journal of Special Education Preparation*» (2024), <https://doi.org/10.33043/4a6kfo46> (consultato in data 30/01/2026).

¹⁹ A. Alexiou, M. Schippers, *Digital game elements, user experience and learning: A conceptual framework*, «*Education and Information Technologies*», XXIII (2018), pp. 2545-2567. T. Kucher, *Principles and Best Practices of Designing Digital Game-Based Learning Environments*, «*International Journal of Technology in Education and Science*» (2021), <https://doi.org/10.46328/ijtes.190> (consultato in data 28/01/2026).

integrazione richiama anche l'idea che la progettazione dell'insegnamento con tecnologie richieda la combinazione di conoscenze disciplinari, pedagogiche e tecnologiche, come formalizzato nel framework TPACK²⁰, cui nel caso dei *Serious Games* si aggiunge un'attenzione sistematica alle condizioni di accessibilità e partecipazione. Le rassegne sull'efficacia dei *Serious Games* e i lavori sulla *Game Accessibility* offrono contributi complementari, rispettivamente su esiti/condizioni d'uso e su barriere/soluzioni²¹; la loro connessione entro la formazione docente richiede un quadro integrato che metta in relazione progettazione didattica, accessibilità e valutazione dell'esperienza.

Dalle evidenze alle scelte progettuali. Le Game Accessibility Guidelines

Accanto alla letteratura accademica sulle barriere all'accessibilità digitale²², è utile richiamare strumenti nati per tradurre l'accessibilità in scelte operative di design e valutazione. Le *Game Accessibility Guidelines*²³ si presentano come un riferimento "straightforward" per l'*inclusive game design*, sviluppato come sforzo collaborativo tra studi videoludici, specialisti e accademici, con l'obiettivo di evitare esclusioni non necessarie e rendere i giochi altrettanto fruibili e divertenti per una platea più ampia. Le linee guida sono organizzate in tre livelli: *Basic* (facili da implementare e di ampia applicabilità), *Intermediate* (richiedono pianificazione) e *Advanced* (adattamenti complessi per impairment profondi e meccaniche di nicchia), oltre a una lista completa. Nel contesto scolastico, questa struttura a livelli può essere riusata come griglia graduata a supporto delle competenze del docente. Questo elemento non sostituisce UDL e TPACK, ma aiuta a rendere verificabili le decisioni su interfacce, feedback e condizioni d'interazione quando si selezionano o si integrano giochi/ambienti ludici in percorsi di apprendimento.

²⁰ C. Thyssen, J. Huwer, T. Irion, S. Schaal, From TPACK to DPACK: The "Digitality-Related Pedagogical and Content Knowledge"-Model in STEM-Education, cit., <https://doi.org/10.3390/educsci13080769> (consultato in data 29/01/2026). S. Adipat, R. Chotikapanich, K. Laksana, K. Busayanon, P. Piatanom, A. Ausawasowan, I. Elbasouni, Technological Pedagogical Content Knowledge for Professional Teacher Development, cit., <https://doi.org/10.36941/ajis-2023-0015> (consultato in data 29/01/2026).

²¹ M. Brown, S. Anderson, Designing for Disability: Evaluating the State of Accessibility Design in Video Games, cit., pp. 702-718. N. Di Leo, Theoretical Framework for Video Game Accessibility: Bridging User Experiences and Industry Data for Inclusive Design, cit., pp. 304-314. M. Oliva-Zamora, C. Mangiron, How to create video games with cognitive accessibility features: a literature review of recommendations, cit., pp. 2805-2818. N. Barz, M. Benick, L. Dörrenbächer-Ulrich, F. Perels, The Effect of Digital Game-Based Learning Interventions on Cognitive, Metacognitive, and Affective-Motivational Learning Outcomes in School: A Meta-Analysis, cit., pp. 193-227.

²² M. Brown, S. Anderson, Designing for Disability: Evaluating the State of Accessibility Design in Video Games, cit., pp. 702-718. N. Di Leo, Theoretical Framework for Video Game Accessibility: Bridging User Experiences and Industry Data for Inclusive Design, cit., pp. 304-314. M. Oliva-Zamora, C. Mangiron, How to create video games with cognitive accessibility features: a literature review of recommendations, cit., pp. 2805-2818.

²³ <https://gameaccessibilityguidelines.com> (consultato in data 28/01/2026).

Il contesto normativo e istituzionale italiano

I percorsi abilitanti. Architettura e finalità

L'attuale assetto della formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria in Italia trova il suo fondamento nella Legge 29 giugno 2022, n. 79²⁴, che ha riformato il sistema di reclutamento definendo un percorso universitario e accademico abilitante basato sull'acquisizione di 60 crediti formativi (CFU). Come specificato nel DPCM 4 agosto 2023²⁵, tale percorso mira a strutturare un profilo professionale che integri saperi disciplinari con competenze trasversali. L'architettura del percorso è finalizzata allo sviluppo di competenze pedagogiche, psicopedagogiche, didattiche, relazionali e digitali, ritenute necessarie per affrontare la complessità dei contesti scolastici contemporanei. Il legislatore pone particolare enfasi sull'unitarietà della funzione docente, richiedendo che la preparazione teorica si saldi con una dimensione pratica attraverso attività di tirocinio diretto e indiretto, per un totale di 20 crediti, di cui una parte dedicata specificamente all'inclusione scolastica.

Le competenze digitali nei percorsi abilitanti

La declinazione delle competenze digitali all'interno dei percorsi abilitanti è definita nell'Allegato A del DPCM 4 agosto 2023²⁶. Il decreto stabilisce che il docente debba essere in grado di selezionare e valutare risorse digitali per la didattica, utilizzandole per favorire l'inclusione e il coinvolgimento attivo degli studenti. Si richiede inoltre la capacità di supportare gli alunni nell'uso creativo e responsabile delle tecnologie. Tuttavia, l'analisi della sezione che definisce i contenuti minimi dei moduli formativi rivela uno spazio limitato per la dimensione tecnica e metodologica avanzata. L'area "linguistico-digitale" prevede infatti solo 3 CFU, all'interno dei quali vengono citati riferimenti alle metodologie della didattica digitale e al coding. In questo quadro normativo, non compaiono riferimenti espliciti al *Game-Based Learning (GBL)*, né vengono richiamati protocolli tecnici specifici per l'accessibilità digitale degli ambienti di apprendimento. La normativa sembra dunque privilegiare una visione generale delle tecnologie, lasciando una lacuna operativa su come il docente debba gestire l'accessibilità degli strumenti ludici digitali.

²⁴ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2022-06-29:79> (consultato in data 28/01/2026).

²⁵ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sq> (consultato in data 28/01/2026).

²⁶ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sq> (consultato in data 28/01/2026). S. Penny, Sensorimotor debilities in digital cultures, «AI & SOCIETY», XXXVII (2021), pp. 355-366.

Le competenze inclusive: quale integrazione con il digitale?

Un nodo critico dell'attuale impianto formativo risiede nel rischio di una trattazione separata tra la formazione tecnologica e quella dedicata all'inclusione. Il DPCM del 4 agosto 2023²⁷ isola la formazione per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) in un modulo specifico di 3 CFU. Sebbene l'*Universal Design for Learning (UDL)* sia richiamato nella letteratura scientifica come la cornice ideale per una progettazione curricolare flessibile che riduca le barriere sin dal principio²⁸, la struttura dei percorsi abilitanti italiani sembra ancora procedere per compartimenti stagni. Questa separazione può impedire ai futuri docenti di sviluppare una visione integrata, necessaria per riconoscere le barriere sensoriali, motorie o cognitive intrinseche ai contesti digitali²⁹. Senza una convergenza tra l'area digitale e quella inclusiva, la formazione rischia di produrre docenti che possiedono conoscenze teoriche sull'inclusione ma non hanno le competenze tecniche per rendere accessibili ambienti complessi come i *Serious Games*.

Minecraft Education come caso di studio

Caratteristiche della piattaforma

*Minecraft Education*³⁰ viene qui assunto come caso di studio in quanto declinazione scolastica di un ambiente "sandbox" che, nella letteratura internazionale, è stato impiegato come contesto per attività didattiche basate su esplorazione, costruzione e collaborazione. Minecraft è descritto dalla letteratura scientifica come un ambiente digitale tridimensionale centrato sulla manipolazione di elementi "a blocchi", e tale struttura è stata sfruttata in esperienze educative eterogenee. In termini di *Game-Based Learning*, l'interesse didattico è legato alla possibilità di predisporre compiti in cui l'azione dello studente produce feedback immediati e rende osservabili processi di decisione e *problem solving* durante l'attività³¹.

²⁷ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg> (consultato in data 28/01/2026).

²⁸ O. Kelly, K. Buckley, L. Lieberman, K. Arndt, Universal Design for Learning – A framework for inclusion in Outdoor Learning, cit., pp. 75-89. U. Sharma, Impact of Universal Design for Learning (UDL) on Student Engagement and Achievement in Inclusive Education, cit., <https://doi.org/10.56975/ijnrd.v9i8.226964> (consultato in data 28/01/2026). S. Yuege, R. Zaharudin, Implementation of Universal Design Learning (UDL) towards Knowledge, Skills and Engagement among Inclusive Education Teachers in China's Inclusive Classroom, cit., <https://doi.org/10.21315/apjee2025.40.1.10> (consultato in data 29/01/2026).

²⁹ S. Penny, Sensorimotor debilities in digital cultures, «AI & SOCIETY», XXXVII (2021), pp. 355-366.

³⁰ <https://education.minecraft.net/it-it> (consultato in data 28/01/2026).

³¹ L. Lteif, H. Van Der Sluis, L. Block, L. Cian, V. Patrick, M. Scott, Creating Equity by Design: A Conceptual Framework for Marketplace Inclusion, cit., pp. 214-231. M. Checa-Romero, Developing skills in digital contexts: Video games and films as learning tools at primary school, cit., pp. 463-488. S. Nebel, S. Schneider, G.D. Rey, Mining learning and crafting scientific experiments: a literature review on the use of minecraft in education and research, cit., pp. 355-366. T. Kersánszki, Z. Márton, K. Fenyvesi, Z. Lavicza, I. Holik, Minecraft in STEAM education – applying game-based learning to renewable energy, cit., <https://doi.org/10.55612/s-5002-060-008> (consultato in data 29/01/2026). N. Di

Per la scuola secondaria, le *affordance* del *sandbox* risultano particolarmente compatibili con consegne che richiedono modellizzazione, rappresentazione spaziale e negoziazione di soluzioni in gruppo. La letteratura scientifica riporta impieghi in aree disciplinari diverse, con attività che spaziano dalla simulazione e costruzione di modelli in ambito scientifico a compiti connessi a geografia e storia, fino a esperienze orientate al pensiero computazionale e alla progettazione³². In questo senso, la piattaforma si presta a integrare obiettivi disciplinari e pratiche laboratoriali, purché l'intervento docente definisca vincoli, criteri di riuscita e momenti di riflessione metacognitiva, evitando che l'esplorazione resti scollegata dagli apprendimenti attesi³³.

Le funzionalità di accessibilità

Analizzare *Minecraft Education* come caso di studio implica interrogare l'accessibilità di un ambiente 3D nel quale partecipazione e apprendimento dipendono dall'interazione con interfacce, controlli e sistemi di feedback multimodali. La letteratura sulla *Game Accessibility* identifica barriere ricorrenti per persone con disabilità sensoriali, motorie e cognitive; tra le criticità più citate compaiono la dipendenza da segnali visivi o uditivi, la complessità dei controlli e la presenza di vincoli temporali che rendono l'azione meno gestibile³⁴.

In questa cornice, l'analisi delle opzioni di accessibilità di una piattaforma educativa basata su un gioco come *Minecraft* può essere ricondotta a un insieme di funzioni coerenti con tali categorie. Nel caso di *Minecraft*, è prevista la possibilità di personalizzare l'esperienza attraverso impostazioni e livelli di difficoltà. Un esempio rilevante di adattamento dei controlli di gioco è quello rappresentato dal software *EyeMine*³⁵. Sviluppato dall'associazione *SpecialEffect*, è un software gratuito ottimizzato per il controllo oculare che consente di giocare a *Minecraft* senza tastiera o mouse. Elementi come questo mostrano le potenzialità del gioco, soprattutto sul versante delle barriere motorie e, più in generale, della regolazione della complessità dell'esperienza. Restano tuttavia limiti tipici dei contesti ludici digitali. La disponibilità di opzioni tecniche non garantisce, da sola, che le consegne didattiche risultino fruibili e che i feedback necessari all'apprendimento siano accessibili a studenti con profili differenti. L'accessibilità dell'interfaccia, infatti, non

Leo, L. Traetta, Crafting knowledge block by block: A systematic review on the educational potential of Minecraft in schools, cit., pp. 67-85.

³² *Ibidem*.

³³ P. Cinquin, P. Guitton, H. Sauzéon, Online e-learning and cognitive disabilities: A systematic review, cit., pp. 152-167. <https://education.minecraft.net/it-it> (consultato in data 28/01/2026).

³⁴ M. Brown, S. Anderson, Designing for Disability: Evaluating the State of Accessibility Design in Video Games, cit., pp. 702-718. N. Di Leo, Theoretical Framework for Video Game Accessibility: Bridging User Experiences and Industry Data for Inclusive Design, cit., pp. 304-314. M. Oliva-Zamora, C. Mangiron, How to create video games with cognitive accessibility features: a literature review of recommendations, cit., pp. 2805-2818.

³⁵ <https://www.specialeffect.org.uk/how-we-can-help/eyemine>

coincide automaticamente con l'accessibilità dell'esperienza di apprendimento. Se la consegna richiede tempi di risposta rapidi, oppure se la comprensione dei concetti è affidata a segnali in un unico canale, le opzioni di personalizzazione possono non essere sufficienti a garantire una partecipazione piena³⁶. Da qui deriva l'interesse di *Minecraft Education* come caso di studio, concettualizzando l'accessibilità come un problema didattico, oltre che tecnico.

Progettare esperienze accessibili: quali competenze richiede?

L'uso inclusivo di *Minecraft Education* richiede competenze professionali che combinino conoscenza disciplinare, progettazione pedagogica e padronanza tecnologica, secondo l'idea di integrazione delineata dal TPACK³⁷. In pratica, il docente deve saper anticipare le barriere che possono emergere dall'incontro tra obiettivi di apprendimento e meccaniche ludiche, raccogliendo informazioni sui bisogni degli studenti e traducendole in scelte di design didattico. Ciò include la capacità di selezionare e configurare impostazioni pertinenti, di progettare forme di partecipazione flessibili nelle attività collaborative e di predisporre alternative coerenti con gli obiettivi, in linea con i principi UDL³⁸.

Un ulteriore livello di competenza riguarda la valutazione dell'accessibilità dell'esperienza progettata. In coerenza con la prospettiva della *Game Accessibility*, l'insegnante è chiamato a osservare dove si concentrano gli ostacoli (comprensione delle consegne, navigazione, interazione, interpretazione dei feedback) e a rivedere iterativamente compiti e criteri di valutazione, affinché la padronanza delle modalità di controllo del gioco non diventi un prerequisito implicito per dimostrare l'apprendimento disciplinare³⁹. In questo modo, l'accessibilità può essere assunta come criterio costitutivo della progettazione dei *Serious Games*, e non come adattamento successivo.

Un elemento rilevante, in una prospettiva di competenza docente, è l'esistenza di percorsi strutturati di sviluppo professionale legati alla piattaforma. I *Minecraft Education*

³⁶ M. Brown, S. Anderson, Designing for Disability: Evaluating the State of Accessibility Design in Video Games, cit., pp. 702-718. N. Di Leo, Theoretical Framework for Video Game Accessibility: Bridging User Experiences and Industry Data for Inclusive Design, cit., pp. 304-314. M. Oliva-Zamora, C. Mangiron, How to create video games with cognitive accessibility features: a literature review of recommendations, cit., pp. 2805-2818.

³⁷ C. Thyssen, J. Huwer, T. Irion, S. Schaal, From TPACK to DPACK: The "Digitality-Related Pedagogical and Content Knowledge"-Model in STEM-Education, cit., <https://doi.org/10.3390/educsci13080769> (consultato in data 29/01/2026). S. Adipat, R. Chotikapanich, K. Laksana, K. Busayanon, P. Piatanom, A. Ausawasowan, I. Elbasouni, Technological Pedagogical Content Knowledge for Professional Teacher Development, cit., <https://doi.org/10.36941/ajis-2023-0015> (consultato in data 29/01/2026).

³⁸ O. Kelly, K. Buckley, L. Lieberman, K. Arndt, Universal Design for Learning - A framework for inclusion in Outdoor Learning, cit., pp. 75-89. U. Sharma, Impact of Universal Design for Learning (UDL) on Student Engagement and Achievement in Inclusive Education, cit., <https://doi.org/10.56975/ijnrd.v9i8.226964> (consultato in data 28/01/2026). S. Yuege, R. Zaharudin, Implementation of Universal Design Learning (UDL) towards Knowledge, Skills and Engagement among Inclusive Education Teachers in China's Inclusive Classroom, cit., <https://doi.org/10.21315/apjee2025.40.1.10> (consultato in data 29/01/2026).

³⁹ <https://education.minecraft.net/it-it> (consultato in data 28/01/2026).

*Ambassador*⁴⁰ sono membri di una community globale di insegnanti che utilizzano *Minecraft* in aula e si impegnano a supportare altri docenti nel loro percorso con *Minecraft Education*. L'accesso al programma richiede il completamento dei corsi *Minecraft Teacher Academy*.

Discussione. Verso una formazione integrata

I limiti dell'attuale impianto formativo

La progettazione didattica con tecnologie richiede, per sua natura, un'integrazione tra conoscenze disciplinari, pedagogiche e tecnologiche; il framework TPACK formalizza questa interdipendenza e mostra come le competenze "a compartimenti" diventino poco operative quando si passa alla progettazione dell'insegnamento⁴¹. Nel caso dei *Serious Games*, tale integrazione si fa ancora più esigente. Lo stato dell'arte indica effetti mediamente positivi su apprendimenti e motivazione, ma anche un'eterogeneità rilevante tra studi, in parte associata a scelte di design e condizioni di implementazione, inclusa la guida e le indicazioni dell'insegnante⁴². In questo quadro, una formazione che tratti l'uso del digitale come abilità generale rischia di non attrezzare i futuri docenti a leggere criticamente regole, interfacce e feedback come componenti didatticamente "attive", capaci di facilitare o ostacolare l'accesso al compito⁴³.

La letteratura sulla *Game Accessibility* descrive barriere ricorrenti di natura percettiva, motoria e cognitiva che possono compromettere l'interazione e, di conseguenza, la possibilità di apprendere attraverso l'attività di gioco⁴⁴. Se la formazione all'inclusione resta ancorata a principi generali senza un confronto sistematico con i vincoli specifici degli ambienti ludici digitali, diventa più difficile anticipare dove l'esperienza rischia di selezionare implicitamente gli studenti sulla base della padronanza dei controlli, della gestione dei tempi o della capacità di interpretare segnali multimodali. In termini di cornici inclusive, questo spostamento dall'"adattamento" alla progettazione ordinaria è coerente sia con l'idea di predisporre contesti che amplino la partecipazione di tutti⁴⁵, sia con l'UDL,

⁴⁰ <https://education.minecraft.net/it-it/community/minecraft-ambassador>

⁴¹ W. Zhang, J. Tang, Teachers' TPACK Development: A Review of Literature, «Open Journal of Social Sciences» (2021), <https://doi.org/10.4236/jss.2021.97027> (consultato in data 30/01/2026).

⁴² G. Peconio, M. Rossi, M. Ciletti, G.A. Toto, L'uso dei Serious Games per lo sviluppo delle Soft Skills, cit. A. Facchino, D. Marchetti, M. Colasanti, L. Fontanesi, M. Verrocchio, The use of serious games for psychological education and training: a systematic review, cit., <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1511729> (consultato in data 30/01/2026).

⁴³ <https://education.minecraft.net/it-it> (consultato in data 28/01/2026).

⁴⁴ M. Brown, S. Anderson, Designing for Disability: Evaluating the State of Accessibility Design in Video Games, cit., pp. 702-718. N. Di Leo, Theoretical Framework for Video Game Accessibility: Bridging User Experiences and Industry Data for Inclusive Design, cit., pp. 304-314. M. Oliva-Zamora, C. Mangiron, How to create video games with cognitive accessibility features: a literature review of recommendations, cit., pp. 2805-2818.

⁴⁵ L. Lteif, H. Van Der Sluis, L. Block, L. Cian, V. Patrick, M. Scott, Creating Equity by Design: A Conceptual Framework for Marketplace Inclusion, «Journal of Public Policy & Marketing», XLIV (2025), pp. 214-231.

che invita a ridurre le barriere prevedibili attraverso la flessibilità di obiettivi, metodi, materiali e valutazione⁴⁶. Una separazione stabile tra formazione tecnologica e formazione inclusiva finisce quindi per lasciare scoperto proprio lo spazio in cui le barriere emergono. Sul piano professionale, ciò può incidere anche sulle condizioni di adozione. Convinzioni, fiducia e cultura scolastica, infatti, influenzano l'uso delle tecnologie e le pratiche con cui vengono integrate nella didattica⁴⁷.

Elementi per un modello formativo integrato

Un modello formativo orientato all'accessibilità dei *Serious Games* può essere costruito assumendo l'accessibilità come requisito progettuale interno alla competenza di integrazione tecnologica, in linea con la logica del TPACK⁴⁸ e con l'impostazione anticipatoria dell'UDL⁴⁹. In termini operativi, ciò suggerisce dispositivi di formazione centrati su compiti autentici di progettazione: la scelta di un gioco o di una piattaforma andrebbe accompagnata dall'analisi delle meccaniche e dei sistemi di feedback, dall'identificazione delle barriere potenziali secondo le categorie discusse nella *Game Accessibility*⁵⁰ e dalla definizione di alternative coerenti con gli obiettivi disciplinari, così che la dimostrazione dell'apprendimento non dipenda in modo spurio dalla sola abilità di interazione con l'ambiente.

⁴⁶ O. Kelly, K. Buckley, L. Lieberman, K. Arndt, Universal Design for Learning – A framework for inclusion in Outdoor Learning, cit., pp. 75-89. U. Sharma, Impact of Universal Design for Learning (UDL) on Student Engagement and Achievement in Inclusive Education, cit., <https://doi.org/10.56975/ijnrd.v9i8.226964> (consultato in data 28/01/2026). S. Yuege, R. Zaharudin, Implementation of Universal Design Learning (UDL) towards Knowledge, Skills and Engagement among Inclusive Education Teachers in China's Inclusive Classroom, cit., <https://doi.org/10.21315/apjee2025.40.1.10> (consultato in data 29/01/2026).

⁴⁷ H. Liu, C. Lin, D. Zhang, Pedagogical beliefs and attitudes toward information and communication technology: a survey of teachers of English as a foreign language in China, cit., pp. 745-765. A. Awofala, M. Bazza, O. Ojo, A. Oladipo, O. Olabiyi, A. Arigbabu, Structural equation modeling of Nigerian science, technology and mathematics teachers' adoption of educational artificial intelligence tools, cit., pp. 51-64.

⁴⁸ C. Thyssen, J. Huwer, T. Irion, S. Schaal, From TPACK to DPACK: The "Digitally-Related Pedagogical and Content Knowledge"-Model in STEM-Education, cit., <https://doi.org/10.3390/educsci13080769> (consultato in data 29/01/2026). S. Adipat, R. Chotikapanich, K. Laksana, K. Busayanon, P. Piatanom, A. Ausawasowan, I. Elbasouni, Technological Pedagogical Content Knowledge for Professional Teacher Development, cit., <https://doi.org/10.36941/ajis-2023-0015> (consultato in data 29/01/2026).

⁴⁹ O. Kelly, K. Buckley, L. Lieberman, K. Arndt, Universal Design for Learning – A framework for inclusion in Outdoor Learning, cit., pp. 75-89. U. Sharma, Impact of Universal Design for Learning (UDL) on Student Engagement and Achievement in Inclusive Education, cit., <https://doi.org/10.56975/ijnrd.v9i8.226964> (consultato in data 28/01/2026). S. Yuege, R. Zaharudin, Implementation of Universal Design Learning (UDL) towards Knowledge, Skills and Engagement among Inclusive Education Teachers in China's Inclusive Classroom, cit., <https://doi.org/10.21315/apjee2025.40.1.10> (consultato in data 29/01/2026).

⁵⁰ M. Brown, S. Anderson, Designing for Disability: Evaluating the State of Accessibility Design in Video Games, cit., pp. 702-718. N. Di Leo, Theoretical Framework for Video Game Accessibility: Bridging User Experiences and Industry Data for Inclusive Design, cit., pp. 304-314. M. Oliva-Zamora, C. Mangiron, How to create video games with cognitive accessibility features: a literature review of recommendations, cit., pp. 2805-2818.

In questa prospettiva, l'uso di ambienti "sandbox" come *Minecraft Education* può offrire un terreno di esercitazione particolarmente denso, perché consente di progettare attività molto diverse per obiettivi e discipline e rende visibili le scelte di *scaffolding* e di guida necessarie a connettere l'esplorazione agli apprendimenti attesi⁵¹. L'integrazione tra progettazione, osservazione degli ostacoli incontrati dagli studenti e revisione iterativa delle consegne risulta coerente con l'idea che l'efficacia dei *Serious Games* dipenda dalle condizioni d'uso e dal modo in cui l'esperienza viene incorporata nella lezione⁵².

Operativamente, l'adozione di una checklist graduata (*Basic, Intermediate, Advanced*), come quella delle *Game Accessibility Guidelines*, può sostenere compiti autentici di progettazione: analizzare un'attività *game-based* individuando barriere prevedibili, pianificare alternative coerenti con gli obiettivi e iterare la consegna sulla base delle osservazioni in classe.

Infine, includere momenti strutturati di riflessione sulle convinzioni e sulle decisioni didattiche può sostenere la costruzione di quella fiducia professionale che la letteratura indica come rilevante per un'adozione significativa delle tecnologie⁵³, rendendo il criterio dell'accessibilità una prerogativa della progettazione e della valutazione.

Conclusioni

L'adozione di *Serious Games* e, più in generale, di ambienti ludici digitali nella scuola secondaria porta la competenza digitale docente su un terreno in cui l'interazione con l'ambiente diventa parte del compito didattico. In questi contesti, regole, interfacce e sistemi di feedback contribuiscono a determinare chi può accedere alle consegne e con quali modalità può dimostrare gli apprendimenti. La letteratura sui *Serious Games* evidenzia effetti mediamente positivi, insieme a una variabilità legata a scelte di design e condizioni d'impiego; la letteratura sulla *Game Accessibility* documenta barriere ricorrenti

⁵¹ M. Checa-Romero, Developing skills in digital contexts: Video games and films as learning tools at primary school, «Games and Culture», XI, 5 (2016), pp. 463-488. J. García-Álvarez, J. Acevedo-Borrega, Minecraft as a Pedagogical Tool: A Systematic Literature Review (2014-2024), «Games and Culture» (2025), <https://doi.org/10.1177/15554120251341034> (consultato in data 29/01/2026). N. Di Leo, L. Traetta, Crafting knowledge block by block: A systematic review on the educational potential of Minecraft in schools, «Italian Journal of Educational Technology», XXXIII, 1 (2025), pp. 67-85. T. Kersánszki, Z. Márton, K. Fenyvesi, Z. Lavicza, I. Holik, Minecraft in STEAM education – applying game-based learning to renewable energy, «Interaction Design and Architecture(s)» (2024), <https://doi.org/10.55612/s-5002-060-008> (consultato in data 29/01/2026). S. Nebel, S. Schneider, G.D. Rey, Mining learning and crafting scientific experiments: a literature review on the use of minecraft in education and research, «Journal of Educational Technology & Society», XIX, 2 (2016), pp. 355-366.

⁵² M. Maheu-Cadotte, S. Cossette, V. Dubé, G. Fontaine, T. Mailhot, P. Lavoie, A. Cournoyer, F. Balli, G. Mathieu-Dupuis, Effectiveness of serious games and impact of design elements on engagement and educational outcomes in healthcare professionals and students: a systematic review and meta-analysis protocol, «BMJ Open», VIII (2018), <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-019871> (consultato in data 30/01/2026).

⁵³ R. Viza, F. Paucar, F. Talavera-Mendoza, Impact of Serious Games on Teacher Training: An Analysis of Competence, Immersion, and Positive Emotions, «IEEE Access», XIII (2025), pp. 17150-17160.

che, in classe, rischiano di trasformarsi in prerequisiti impliciti per la partecipazione. L'UDL consente di ricondurre tali questioni alla progettazione ordinaria, richiedendo flessibilità di rappresentazione, azione/espressione e coinvolgimento; il TPACK chiarisce che questa flessibilità si traduce in decisioni professionali che intrecciano contenuti disciplinari, mediazione didattica e configurazione tecnologica.

Il quadro istituzionale italiano dei percorsi abilitanti, pur includendo la dimensione digitale e quella inclusiva, tende a mantenerle in aree formative poco comunicanti e lascia scoperta la dimensione operativa legata all'accessibilità degli ambienti digitali complessi. La conseguenza attesa è una preparazione che fornisce riferimenti generali, con minori opportunità di esercitazione su compiti di progettazione autentici: selezione e valutazione di risorse *game-based*, lettura delle meccaniche rilevanti per l'apprendimento, anticipazione delle barriere, definizione di alternative e adattamenti coerenti con gli obiettivi disciplinari, revisione dell'esperienza a partire dall'osservazione in classe. *Minecraft Education*, considerato come caso di studio, rende evidente questa dinamica: opzioni di personalizzazione e strumenti di accesso alternativo possono ampliare le possibilità di interazione, mentre la struttura delle consegne, i vincoli temporali, la natura dei feedback e l'organizzazione del lavoro collaborativo possono continuare a produrre ostacoli, con effetti diretti sulla partecipazione e sulla valutabilità degli apprendimenti.

In prospettiva formativa, l'accessibilità degli ambienti ludici digitali può essere assunta come criterio interno alla competenza di integrazione tecnologica. Una direzione praticabile consiste nel costruire dispositivi di formazione centrati su attività di progettazione guidata, in cui i futuri docenti analizzino giochi e piattaforme individuando barriere prevedibili e traducendole in scelte didattiche verificabili. In questo senso, una checklist graduata ispirata alle *Game Accessibility Guidelines* offre un supporto operativo per rendere osservabili le decisioni su interfacce, controlli e feedback e per collegarle a obiettivi, metodi e criteri di valutazione. La sostenibilità di questa impostazione passa anche dalla costruzione di fiducia professionale e da condizioni organizzative che favoriscano la sperimentazione assistita e la revisione iterativa delle attività. Su questo terreno si colloca l'esigenza di ulteriori studi che mettano alla prova moduli formativi integrati, documentandone gli effetti su capacità progettuali, pratiche valutative e qualità della partecipazione degli studenti in esperienze *game-based*.

NADIA DI LEO
University of Foggia

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 RQ_1	Modalità di erogazione dei 24 CFU trasversali e dei 16 CFU disciplinari	41	Disponibilità di calendari e informazioni organizzative confrontabili
Dataset RQ_2	Distribuzione dei 10 CFU di area pedagogica (M-PED/01, 02, 04) nelle didattiche trasversali	37	Ripartizione dei CFU esplicitata in modo univoco
Dataset RQ_3	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

RQ_1 – 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

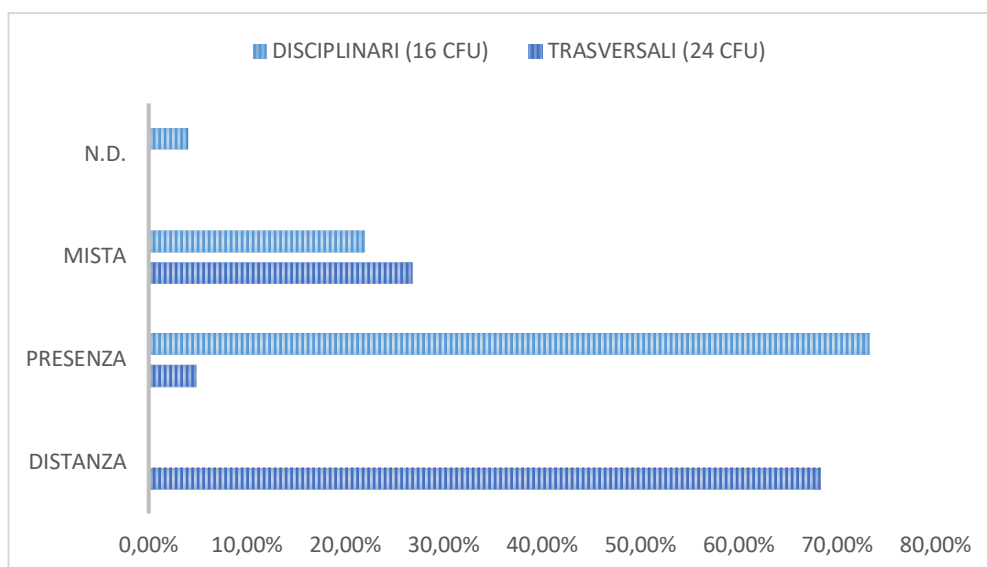


Figura 1 - Distribuzione percentuale delle modalità di erogazione dei CFU trasversali e disciplinari (N=41)

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.

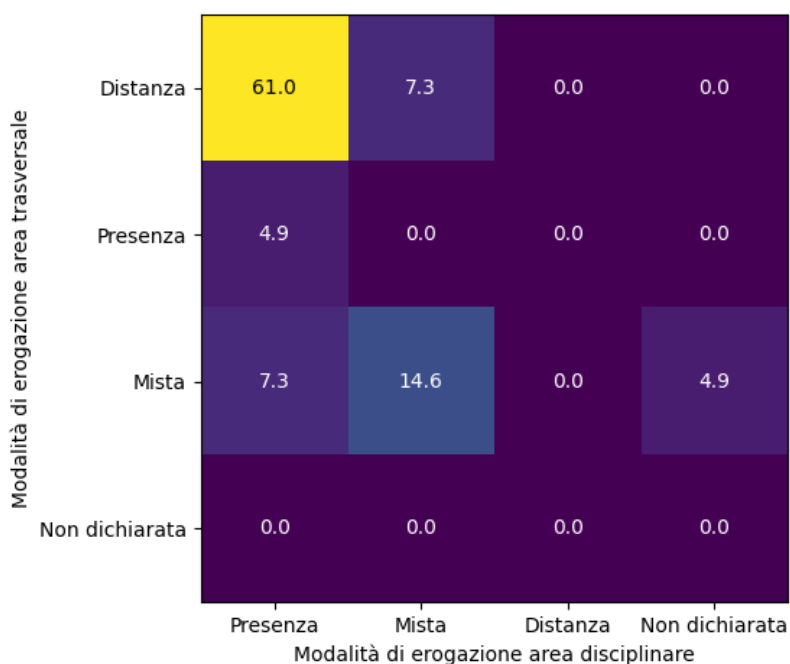


Figura 2 - Heatmap della distribuzione incrociata delle modalità di erogazione (N=41)

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)

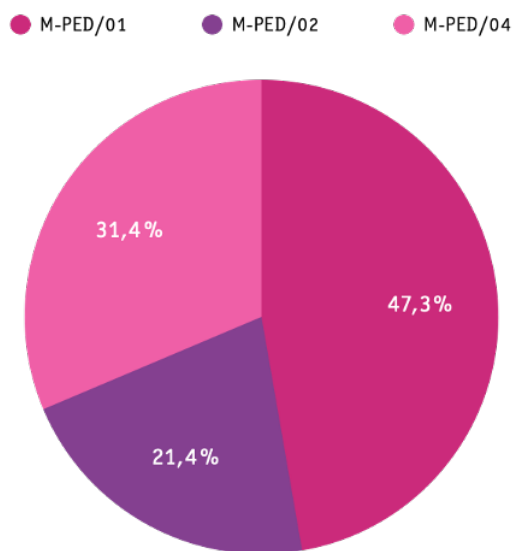


Figura 3 - Distribuzione aggregata dei 10 CFU di area pedagogica tra i settori (N = 37)

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%.

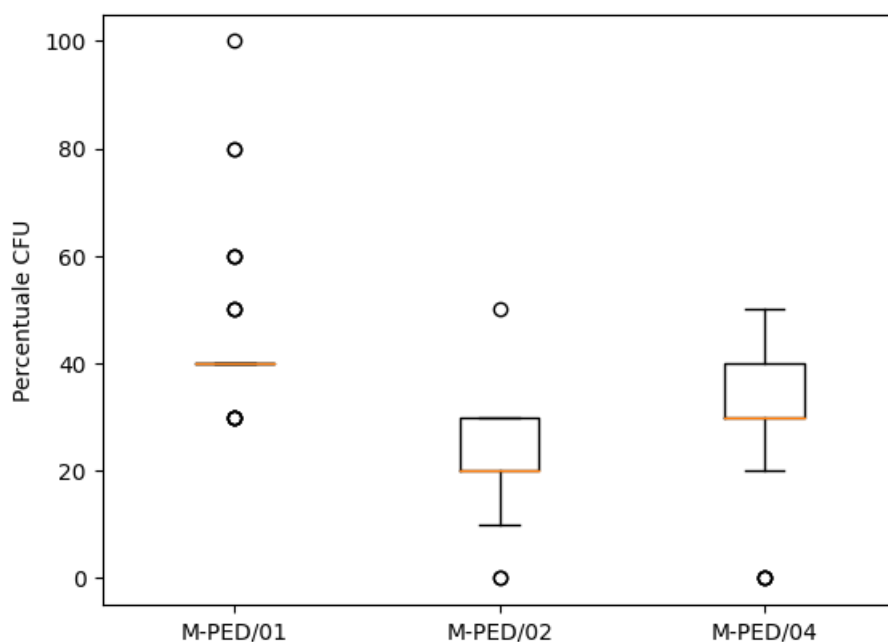


Figura 4 – Boxplot per variabilità inter-ateneo nella distribuzione percentuale dei CFU di area pedagogica per settore scientifico-disciplinare (N = 37).

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*, 4ª 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.

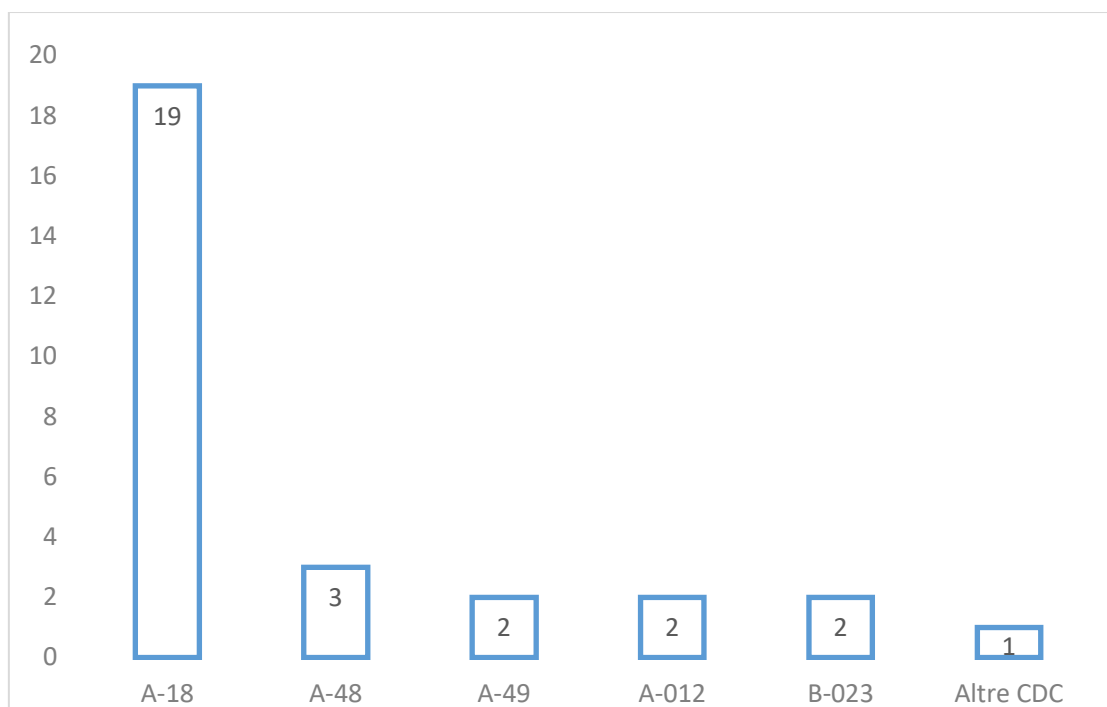


Figura 5 - Numero di università che attivano integrazioni pedagogico-didattiche nelle didattiche disciplinari, per classe di concorso (N=20)

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 curricoli 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 tras-formativi 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

La formazione iniziale dei docenti. Spunti e riflessioni pedagogiche

Initial Teacher Education. Pedagogical Insights and Reflections

ANDREA POTESTIO

La figura professionale del docente di scuola secondaria è complessa e stratificata: dall'idea di un docente che sappia trasmettere conoscenze e selezionare gli studenti migliori, a quella di conoscitore delle tecniche didattiche e della macchina burocratica scolastica, a quella di educatore in grado di risolvere i problemi esistenziali degli adolescenti contemporanei e promuovere benessere psicologico. Ponendosi nella prospettiva pedagogica intesa come sapere incarnato, idiografico e trasformativo che ha come oggetto di studio la persona in relazioni educative e formative, il saggio sottolinea l'importanza della formazione iniziale (e in itinere) delle figure professionali dei docenti della secondaria. Una formazione iniziale che costituisce una pratica per valorizzare le vocazioni dei futuri docenti, consentendo loro di fare esperienza, in contesti protetti e guidati da docenti esperti, delle potenzialità e dei limiti delle relazioni educative e formative che si generano all'interno dei dispositivi scolastici.

PAROLE CHIAVE: DOCENTE; EDUCAZIONE; FORMAZIONE INIZIALE, PERSONA, SCUOLA.

The professional role of the secondary school teacher is complex and multi-layered: from the idea of a teacher capable of transmitting knowledge and selecting the most able students, to that of a professional knowledgeable in teaching techniques and the workings of the school's bureaucratic system, and further to that of an educator able to address the existential challenges of contemporary adolescents and promote psychological wellbeing. Adopting a pedagogical perspective understood as embodied, idiographic and transformative knowledge, whose object of study is the person within educational and formative relationships, the essay emphasises the importance of both initial and in-service training for secondary school teachers as professional figures. Initial teacher education is thus conceived as a practice aimed at fostering the vocations of future teachers, enabling them to gain experience, within protected contexts and under the guidance of expert teachers, of the potential and the limits of the educational and formative relationships that arise within school settings.

KEYWORDS: TEACHER; EDUCATION; INITIAL TRAINING; HUMAN BEING; SCHOOL.

In *Democrazia ed educazione*, descrivendo le caratteristiche e l'importanza dei processi educativi delle società di massa democratiche di inizio Novecento, John Dewey sottolinea un aspetto profondo e ineliminabile:

mentre però la civiltà avanza, aumenta la distanza fra le capacità dei giovani e gli interessi degli adulti. Diventa sempre più difficile imparare attraverso la partecipazione diretta alle occupazioni degli adulti, eccetto nei casi delle occupazioni meno progredite. Molto di ciò che fanno gli adulti è così remoto nello spazio e nel significato, che l'imitazione per gioco diventa sempre meno adatta a riprodurre lo spirito. L'abilità di partecipare efficacemente alle attività degli adulti dipende perciò da una istruzione precedente impartita a questo fine. Si ricorre a organismi intenzionali (le scuole), e a materiale esplicito (gli studi). Il compito di insegnare è affidato a un gruppo speciale di persone. [...] Ma pericoli cospicui accompagnano la transizione dall'educazione indiretta a quella formale. Partecipare alle effettive occupazioni, sia direttamente, sia indirettamente per gioco, è almeno cosa personale e vitale. Queste qualità compensano in parte l'esiguità delle occupazioni utili. L'istruzione formale, al contrario, può facilmente diventare remota e morta, astratta e libresca, per adoperare le parole con cui si suole condannarla¹.

Con il consolidarsi dei processi democratici e con l'aumento della complessità dello sviluppo tecnologico e burocratico l'avvicinamento dei giovani al mondo adulto e la presa di consapevolezza di essere 'esseri umani' e cittadini diventa un processo sempre più lento e articolato. Un processo che necessita di un luogo istituzionale di istruzione e formazione graduale, intenzionale e, anche, inevitabilmente burocratico e regolamentato come ogni altro dispositivo sociale².

Il fenomeno che Dewey descrive nella sua accentuazione di inizio del Novecento appartiene a tutte le società moderne. Nel momento in cui i giovani non possono apprendere completamente in modo diretto, assorbendo attraverso il gioco, l'imitazione, l'apprendistato e i riti sociali, ciò che sarà il proprio ruolo sociale di cittadini e anche la propria occupazione, diventa necessario prevedere, nei diversi gradi e articolazioni, istituzioni formali come le scuole, che, grazie al

¹ J. Dewey, *Democrazia ed educazione* [1916], La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 50.

² Sulle potenzialità e anche sui limiti di funzionamento dei dispositivi sociali, si vedano a titolo d'esempio le riflessioni di M. Foucault, *L'archeologia del sapere* [1969], Rizzoli, Milano 1971; G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo*, Nottetempo, Roma 2006; G. Deleuze, *Che cos'è un dispositivo?* [1988], Edizioni Cronopio, Napoli 2007. Per un'analisi pedagogica del tema dei dispositivi, si veda G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico*, La scuola, Brescia 2010, pp. 248-295. Per un'analisi della scuola come dispositivo, si veda la classica riflessione critica di P. Bourdieu, J.C. Passeron, *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico* [1970], Guaraldi editore, Rimini 1972.

lavoro di docenti professionisti, hanno il compito di veicolare saperi ritenuti indispensabili. Il lento e graduale passaggio da educazione informale a istruzione e formazione formale genera profonde conseguenze da cui derivano anche rischi e difficoltà.

Il rischio principale, ben sintetizzato dalla citazione di Dewey, risiede nel produrre un sapere sempre più astratto e lontano dalla vita dei giovani. Un rischio che molti autori della modernità, che si sono occupati di educazione, hanno messo in evidenza. Basti pensare a Rousseau che nel Settecento definisce ‘pedanti’³ le consuetudini educative istituzionalizzate della sua epoca e propone un’educazione naturale lontana dai dispositivi formalizzati e basata sulla figura di un *gouverneur* che accompagna il percorso educativo del giovane Emilio. L’istruzione istituzionale dei Collegi settecenteschi è considerata, dal pensatore di Ginevra, astratta, lontana dall’esperienza diretta e, quindi, capace solo di deformare le potenzialità degli allievi. Critica analoga che il movimento dell’attivismo formula a inizio Novecento, con sensibilità e prospettive differenti, riprendendo proprio le intuizioni rousseauiane. Il pericolo di riprodurre e trasmettere un sapere astratto appartiene sicuramente anche alle istituzioni scolastiche contemporanee, come testimoniano i dati sulla dispersione implicita ed esplicita di molti studenti e, anche, le difficoltà motivazionali e di interpretazione del proprio ruolo professionale di molti docenti⁴.

Senza poter in questo saggio fare un’analisi storica approfondita sulle peculiarità che ogni singolo sistema di istruzione e formazione presenta, è possibile affermare che il compito del docente di scuola secondaria come professionista parte inevitabilmente in salita. La sua posizione professionale gli impone di insegnare in modo formale, nelle regole e nei limiti imposti dal dispositivo scolastico e, allo stesso tempo, egli ha la finalità, implicita ed esplicita – si potrebbe dire vocazionale – di rendere vitali i saperi, di portarli nel mondo della vita, sempre in trasformazione, degli adolescenti contemporanei e di consentire alle potenzialità dei propri allievi di manifestarsi. Compito molto vasto e

³ Ecco le parole di Rousseau sulle consuetudini educative del suo tempo: «smettetela di prendervela con gli altri per i vostri errori, il male che i fanciulli vedono li corrompe meno di quello che voi insegnate loro. Sempre pronti a fare prediche e a essere moralisti e pedanti, insieme a un’idea che riuscite a trasmettere loro credendola valida, gliene inculcate contemporaneamente altre venti che non valgono nulla; interamente occupati da ciò che avviene nella vostra testa, non vi rendete conto degli effetti che produce nella loro» (J.J. Rousseau, *Emilio o dell’educazione* [1762], Studium, Roma 2024, p. 165).

⁴ Risulta molto elevato, intorno al 18% degli insegnanti della scuola secondaria italiana, il numero di docenti che ritiene eccessivamente forte lo stress percepito durante il proprio lavoro, in gran parte causato dal carico burocratico. Cfr. OCDE, *Résultats de TALIS 2024: Où en est l’enseignement?*, Éditions OCDE, Paris, 2024.

impegnativo. Da queste prime considerazioni, risulta evidente che una formazione iniziale – e anche in itinere – diventa necessaria per consentire a un laureato in discipline umaniste o scientifiche, magari con una buona predisposizione all'insegnamento e un'adeguata passione per le discipline che conosce, di prendere consapevolezza dei limiti, istituzionali e di contesto, e delle potenzialità educative della propria professione.

La formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria

Nel sistema italiano, dopo un periodo di passaggio con diversi tentativi di cambiamento non pienamente attuati avvenuto dopo la chiusura delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS)⁵, la formazione iniziale dei docenti della scuola di secondo grado è regolamentata dal DPCM del 4 agosto 2023 che prevede percorsi accademici di almeno 60 crediti formativi⁶. Senza entrare nei dettagli della struttura organizzativa di questi nuovi percorsi⁷, può essere interessante approfondire, in prospettiva pedagogica, le caratteristiche del docente ideale che si vorrebbe formare al termine del processo di formazione iniziale. Nel *Profilo conclusivo del docente abilitato, competenze professionali e standard professionali minimi* si afferma che le competenze professionali che il docente di secondaria dovrebbe maturare al termine di questi percorsi si basano, oltre che su una solida conoscenza dei contenuti e della didattica disciplinare, su tre presupposti fondamentali:

il primo afferisce alla presenza di una motivazione alla base della professione di docente, della sua funzione di guida e magistero e di costruttore di positive relazioni educative con gli studenti, ognuno con i propri tratti di unicità e di originalità. Il secondo attiene alla consapevolezza che le competenze si perfezionano solo se si esercitano in contesti reali e a seguito di riflessione, anche attraverso il dialogo e il confronto con colleghi più esperti. Il terzo riguarda lo sviluppo della capacità di sostenere e orientare tutti, nessuno escluso, alla scoperta dei propri talenti e delle proprie potenzialità e vocazioni⁸.

⁵ Per una ricostruzione delle trasformazioni recenti sulla formazione dei docenti in Italia, si vedano a titolo d'esempio: F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma 2019 e M. Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Scholé, Brescia 2021.

⁶ DPCM 4 agosto 2023.

⁷ Per una prima analisi delle potenzialità e delle difficoltà di questi percorsi, si rimanda agli articoli presenti in questo numero della Rivista.

⁸ DPCM 4 agosto 2023, allegato A.

Come è possibile interpretare questi presupposti in prospettiva pedagogica? Innanzitutto, occorre osservare che i tre presupposti, per definizione, non sono gli obiettivi specifici della formazione iniziale, ma caratteristiche che, in qualche modo anche solo potenziale o non ancora compiuto, dovrebbero essere presenti nell'aspirante docente che inizia questo percorso. Il *Profilo* sembra sottolineare che il futuro docente, il quale ha conseguito una laurea magistrale, deve possedere una solida conoscenza dei contenuti e della didattica disciplinare e, almeno in parte, i tre presupposti che sono alla base delle competenze professionali che svilupperà durante la formazione iniziale: la vocazione che lo motiva all'insegnamento, la capacità di osservare i contesti reali mettendo in atto costantemente le proprie capacità e l'attitudine educativa che lo spinge a valorizzare le potenzialità dei propri allievi. Ma se queste caratteristiche, almeno parzialmente, devono essere già possedute dall'aspirante docente, in quale modo i percorsi iniziali di almeno 60 CFU si pongono la finalità di promuovere le varie competenze specifiche che costituiscono la professionalità di un docente⁹?

Prima di rispondere a questa domanda, è opportuno sottolineare che, in prospettiva pedagogica, la competenza indica un sapere-agire in situazione. Infatti, Bertagna sostiene:

si è competenti, quindi, quando si decidono le azioni buone mentre si compiono, le si valuta e le si corregge seduta stante, si esplorano gli elementi impliciti nelle azioni stesse per tenerne immediatamente conto in quelle successive, si ristrutturano significati e fini contemporaneamente all'impiego di determinati mezzi, si scopre, si genera e si condivide un senso di tutto ciò che si fa, senso che si adatta e segue ogni modificazione dei dati del sistema e delle dinamiche relazionali che lo accompagnano¹⁰.

In questa direzione, il docente professionista è colui che riesce a mettere in atto, nei variegati contesti scolastici che si trova ad affrontare, le strategie didattiche

⁹ Prima di dettagliare le competenze specifiche, nel *Profilo conclusivo* del docente abilitato si afferma: «Le componenti che determinano il profilo professionale del docente abilitato sono costituite, dunque, da competenze altamente specializzate in relazione: alle discipline di insegnamento; alla gestione consapevole della complessità delle relazioni interpersonali, del loro carattere sistemico e della estrema variabilità delle condizioni in cui si collocano; alle tecniche strumentali e digitali che innervano e sostanziano l'azione formativa e i processi inclusivi» (ivi, p. 2).

¹⁰ G. Bertagna, *Valutare tutti. Valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004, p. 38.

migliori per valorizzare gli apprendimenti dei propri allievi, valutando il proprio agire e trasformandolo nel tentativo di migliorare le relazioni educative.

La complessità e la ricchezza delle relazioni di insegnamento e apprendimento nella loro concretezza e diversità inesauribile costituiscono il luogo nel quale il docente può esercitare la propria vocazione, la capacità di osservazione e l'attitudine educativa. Per questa ragione, la formazione, in particolare iniziale, non può che concentrarsi sull'osservazione mirata, sull'esercizio in situazione, sulla riflessione critica di ciò che viene osservato e sperimentato e sull'accompagnamento esperto di docenti che hanno maturato esperienza nel tempo. Non a caso, i percorsi accademici regolati dal DPCM del 4 agosto 2023 prevedono 20 CFU di tirocinio, suddiviso in 15 CFU di tirocinio diretto e 5 CFU di tirocinio indiretto. La possibilità di osservare contesti d'aula, pratiche e strategie elaborate da docenti esperti, situazioni di apprendimento specifiche e di simulare, attraverso la guida di tutor esperti, piccoli percorsi didattici consente al docente in formazione di esercitare le proprie potenzialità, mettendo in atto le conoscenze disciplinari e l'attenzione ai bisogni degli studenti. La successiva riflessione critica, sempre grazie alla guida di professionisti esperti, permette una rielaborazione formativa di quanto è avvenuto in aula per cogliere eventuali lacune e possibili trasformazioni migliorative. Se nel saggio che apre questo numero della Rivista CQIIA dal titolo *La Scuola espropriata. Pedagogia generale e formazione degli insegnanti*, Fabio Togni e Debora Recupido parlano di un rischio sempre più ampio nelle società contemporanee di «espropriazione teorica della professionalità docente»¹¹, causata sia dalla tendenza a voler oltrepassare la scuola vista come un dispositivo normativo, sia da quella, opposta, di produrre apprendimenti misurabili attraverso didattica omologanti, la sottolineatura dell'importanza del tirocinio come snodo centrale della formazione iniziale dei docenti può rappresentare, almeno in modo potenziale, un'occasione preziosa per strutturare momenti di riflessione critica e innovativa, tra docenti esperti e novizi, sul significato di esercitare questa professione nelle società contemporanee.

Naturalmente, una formazione iniziale capace di valorizzare il tirocinio in questa direzione ha necessità di tempi flessibili e distesi per costruire le basi di un confronto critico e solido sulle esperienze concrete che costituiscono le

¹¹ F. Togni e D. Recupido, *La Scuola espropriata. Pedagogia generale e formazione degli insegnanti*, in questo numero.

competenze dei docenti. Un aspetto, quello dei tempi distesi e ampi che, come sappiamo, non si è riuscito a realizzare in queste primi anni di attivazione dei percorsi di formazione iniziale.

Il tirocinio come snodo per la formazione (iniziale) dei docenti

Porre il tirocinio come strategia centrale della formazione iniziale dei docenti significa valorizzare il principio pedagogico dell'alternanza formativa. Un principio che afferma la mancanza di gerarchie tra le dimensioni che costituiscono l'essere umano, come il corpo e la mente, la pratica e la teoria o il lavoro e lo studio. In prospettiva pedagogica, parlare di alternanza formativa vuol dire contrastare un pregiudizio che è ancora molto diffuso e che teorizza una forte svalutazione delle attività manuali, del lavoro e di tutto ciò che è a contatto diretto con l'esperienza. Secondo questa impostazione, la reale formazione, che porta l'uomo a manifestare la sua essenza più autentica, si realizzerebbe pienamente solo nella teoresi, nella contemplazione e, di conseguenza, nello studio e nell'istruzione. Quindi, la scuola, in quanto istituzione che avrebbe come prima finalità l'elevazione culturale del cittadino e il suo inserimento nella società, dovrebbe essere nettamente separata dal lavoro, dallo sforzo manuale e dall'esperienza finalizzata a produrre qualcosa di concreto e utile. Ne consegue nei concreti percorsi formativi che, come sostiene Bertagna: «chi studia, quindi, all'interno di questo paradigma, non deve lavorare, fare, operare con le mani. Chi lavora, per converso, non deve studiare e continuare a studiare»¹². In questa visione che pone la dimensione astratta e teorica in posizione prioritaria rispetto alle altre che caratterizzano la persona, il docente viene considerato come colui che ha il compito primario di istruire e di trasmettere una determinata cultura che la società ritiene rilevante.

Questa concezione considera il pensare e il fare, la teoria e la pratica come due dimensioni separabili e in netta posizione gerarchica. Il vero compito dell'umanità sarebbe quello di riflettere, teorizzare e contemplare la natura¹³. Solo in questo

¹² G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, L. Scuola, Brescia 2016, p. 43.

¹³ Arendt sintetizza in questo modo la priorità della teoresi contemplativa, che domina la cultura occidentale a partire dalla tradizione greca: «il primato della contemplazione sopra l'attività si fonda sulla convinzione che nessuna opera prodotta dalle mani dell'uomo possa eguagliare in bellezza e verità il *kosmos* fisico, che ruota nell'eternità immutabile senz'alcuna interferenza o assistenza dall'esterno, da parte dell'uomo o di dio. Questa eternità si dischiude agli occhi dei mortali solo quando tutti i movimenti e le attività umane sono in perfetto riposo. Paragonate a quest'attitudine di quiete, tutte le distinzioni e articolazioni entro la *vita activa* scompaiono. [...] Tradizionalmente, perciò, il termine *vita*

modo l'essere umano può formarsi e dimostrare pienamente le proprie potenzialità. Per questa ragione, l'esperienza, la pratica e il lavoro possono essere espunte dai processi formativi, o quanto meno marginalizzati in percorsi di formazione professionali riservati a chi non ha le capacità per proseguire in quelli teorici e di istruzione. La scuola diventa l'istituzione che ha il compito di selezionare chi possiede le capacità per potersi dedicare alla contemplazione e alla teoresi e, di conseguenza, per costituire la parte egemone della società che può guidare e orientare gli altri.

Al contrario, l'idea di docente di scuola secondaria che abbiamo analizzato nella prima parte di questo saggio – e che emerge anche nel *Profilo* – sottolinea il valore di una scuola che, attraverso l'impegno e la vocazione di tutti i docenti, sappia promuovere le potenzialità di ogni allievo, sia quelle teoriche e astratte che si manifestano attraverso lo studio, sia quelle empiriche e manuali che si manifestano attraverso il lavoro. Infatti, l'idea di lavoro non può essere semplicemente opposta a quella di studio. Nell'esperienza lavorativa, è presente sicuramente la dimensione dello sforzo e della ripetitività, ma anche quella della produttività e della capacità di trasformare in modo consapevole e intenzionale la realtà. Il *labor* latino e il *pónos* greco evidenziano l'ineluttabilità dell'esperienza lavorativa umana, che è costituita da un costante sforzo, spesso meccanico e reiterato, per produrre beni che sono destinati a essere consumati dai bisogni per la sopravvivenza. Questa è la prima e più immediata caratteristica che connota il lavoro ed è generata proprio dalla natura bisognosa dell'uomo, che trovandosi in una condizione di mancanza è costretto attraverso la propria attività a colmare, almeno parzialmente e temporaneamente, ciò di cui è privo¹⁴. Ma questo aspetto dell'esperienza lavorativa non è certamente l'unico. Esiste una seconda polarità, non meno importante, ben espressa dal termine latino *opus* e da quello greco *érgon*. Il lavoro del corpo e delle mani dell'uomo assume il senso di attività intenzionale e laboriosa, che genera prodotti che eccedono il semplice bisogno immediato, regolano le condizioni di vita e orientano i legami sociali. Non solo. Il lavoro diventa un orizzonte all'interno del quale compiere decisioni, anche etiche, che si basano su un utilizzo ampio e pieno della razionalità umana, generando qualcosa di innovativo per sé e per gli altri e

activa riceve il suo significato dalla vita contemplativa» (H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* [1958], Bompiani, Milano 1994, p. 13)

¹⁴ Per un approfondimento dell'etimologia della parola "lavoro", si veda A. Negri, *Filosofia del lavoro*, Marzorati Editore, Milano 1980, pp. 23-27.

permettendo a chi lo svolge di manifestare, in modo integrale, le proprie potenzialità.

In prospettiva pedagogica, il principio dell'alternanza formativa sottolinea la non gerarchia tra studio e lavoro, pratica e teoria e la necessità di valorizzare entrambe le dimensioni nelle esperienze formative della scuola. Esso afferma l'unità e la circolarità di teoria e prassi negli apprendimenti riprendendo in modo fecondo molti autori della tradizione pedagogica, come Rousseau, Dewey, Agazzi e Montessori.

Tra le diverse modalità per apprendere attraverso l'esperienza lavorativa, il tirocinio rappresenta una delle possibilità più concrete e significative dal punto di vista pedagogico, se non ci si limita a considerarlo solo come un luogo intermedio e un ponte tra l'istruzione scolastica e il mondo del lavoro. Magari, come avviene in alcune istituzioni secondarie o terziarie, relegando lo spazio dei tirocini nei periodi estivi, il più lontano possibile dalla didattica disciplinare e senza tentare alcun collegamento tra ciò che avviene durante il tirocinio e i processi di istruzione. In questo caso, infatti, si ricadrebbe nella logica separativa che pensa la scuola e il lavoro come due mondi separati, cronologicamente e gerarchicamente scissi, che non possono avere un dialogo continuo durante il percorso di un essere umano.

Al contrario, il tirocinio costituisce una modalità di apprendimento valida per tutte le età, in quanto spinge colui che lo sperimenta a esercitarsi e a sforzarsi, in un contesto concreto, per valorizzare le proprie potenzialità trasformandole in competenze¹⁵. Infatti, il termine 'tirocinio' deriva dal verbo greco *terein*, da cui il latino *terere*¹⁶. Entrambi i verbi mantengono il duplice significato di esercitarsi, imitando un maestro e ripetendo con sforzo e a lungo la stessa attività per diventare abili in una specifica azione, e di prendersi cura, da parte di chi è esperto, di chi si sta esercitando in una determinata attività. Il tirocinio consiste in una scena formativa che prevede la presenza contemporanea di chi apprende, non solo osservando e studiando da lontano, ma sperimentando e facendo una determinata azione attraverso l'imitazione di un lavoratore esperto, e di chi educa, non attraverso lezioni teoriche, ma facendo a sua volta e guidando, con

¹⁵ Su questo tema, si vedano: G. Bertagna, *Significato e modalità pedagogiche dei tirocini curricolari ed extra-curricolari*, «Adapt. Labour Studies», XVI, 1 (2013), pp. 55-60.

¹⁶ I *tirones* dell'antica Roma sono, inizialmente, i figli degli aristocratici che devono imparare l'arte militare. Successivamente, la parola *tirones* indica tutti i giovani romani che non hanno ancora indossato la toga virile e che non sono ancora entrati pienamente nella società adulta.

le sue azioni esperte, i comportamenti del tirocinante. Proprio per questa ragione, il tirocinio rappresenta una modalità adeguata alla formazione iniziale – e anche in itinere – dei docenti della scuola secondaria, in quanto consente al docente in formazione di consolidare la propria vocazione, di potenziare le capacità di osservazione delle esigenze degli studenti e di confrontarsi, con docenti esperti, su casi critici, situazioni particolari e strategie didattiche da realizzare.

ANDREA POTESIO
University of Bergamo

RECENSIONI

G. Coppola, *Far fiorire l'insegnamento. Dal burnout alla comunità educante*, Pensa Multimedia, Lecce 2025.

Come prevenire la «dispersione scolastica del docente [...] in una scuola che genera sofferenza»? (p. 29).

Il testo di Giorgia Coppola *Far fiorire l'insegnamento. Dal burnout alla comunità educante*, assume come inquadramento epistemologico la pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico al fine di indagare il tema del *burnout* nel docente, ossia una condizione psico-patologica che può generarsi all'interno di professioni di cura e accompagnamento come quella dell'insegnante.

A seguito di un dialogo approfondito con la psicologia in merito ai diversi modelli di definizione dello *status*, la ricerca empirica ha mostrato come i fattori di insorgenza del *burnout* nei docenti possano essere riconducibili ad un eccessivo carico di lavoro, ad un *mismatch* fra competenze/risorse e richieste dell'organizzazione, alla centralità della relazione interpersonale e alla conciliazione vita-lavoro (p. 89). Lo smarrimento del docente è inoltre da collegarsi alle attuali emergenze educative e all'insorgere dei conseguenti nuovi bisogni educativi e formati degli studenti. A ciò va aggiunto il cambiamento e l'instabilità del quadro normativo scolastico che ha generato nel docente un sentimento di smarrimento e di ridefinizione della propria funzione (p. 26): da questo contesto dinamico emerge il rischio di percepire l'istituzione scolastica come avente una tendenza aziendalistica (p. 27), in cui il docente si sente un burocrate spaesato, la cui identità professionale viene

scarsamente riconosciuta socialmente concorrendo così ad aumentare l'idea di una professionalità in crisi (Damiano, 2007). Se infatti, all'inizio della nostra storia unitaria fino alla caduta del fascismo, al docente era affidato il compito di trasmettere i valori politicamente condivisi e formare la classe dirigente futura (come previsto ad esempio dalla Riforma Gentile del 1923), ora il docente dovrebbe assumere un valore comunitario (p. 17), affinché, colui che *doce*, sia colui che fornisca gli strumenti e i mezzi all'educando per *in-dicare* la strada da percorrere modificando il paradigma di riferimento del docente da *minister*, alla valorizzazione della dimensione del *magis*: un *exemplum* per lo studente nell'impresa dell'apprendimento significativo, personalizzando la relazione educativa per porlo nella condizione di compiere scelte (Bertagna, 2020, p. 252), *ab-prendendo* tramite l'esperienza il significato delle cose (ivi, p. 246).

Alla luce dell'attuale contesto politico-sociale caratterizzato da sfide, difficoltà e di una sentita percezione di crisi della professione docente e del conseguente possibile sviluppo della sindrome del *burnout*, come è possibile promuovere una figura dell'insegnante come guida e accompagnatore per l'emergere delle potenzialità di ciascuno?

La riflessione pedagogica che Coppola propone attorno a questo quesito è quella di ridefinire il dispositivo scuola come comunità educativa, «un ideale a cui tendere, un orientamento regolativo per riscoprire l'insegnamento e un metodo per prevenire il *burnout*» resa possibile da una formazione iniziale del docente in cui ad emergere siano competenze pedagogiche, relazioni e sociali (p. 17), affinché la professione diventi

propedeutica alla propria e altrui fioritura, conciliando l'attività lavorativa con l'*ethos* professionale (Stein, 2000).

La pedagogia è dunque chiamata ad accogliere e comprendere i nuovi bisogni educativi e formativi per poterne rispondere attraverso una progettazione della formazione iniziale ed itinere dei docenti, la quale abbia come obiettivo il supportare l'insegnante nella pratica professionale e costruire dispositivi di prevenzione per ridurre il rischio di *burnout* (p. 108) orientando la persona in un «processo di scoperta o riscoperta che permetta loro di mettere in luce il proprio desiderio di insegnare, di sentire e accogliere la propria vocazione» (p. 106).

La formazione iniziale del docente dovrebbe dunque essere pensata come percorso di sviluppo integrale della persona per proporre orientamenti dell'agire professionale e alla piena fioritura del docente. Il punto centrale è assumere una nuova postura riflessiva capace di supportare la pratica professionale nell'esperienza diretta orientando all'agire per abitare la complessità, l'instabilità e la flessibilità delle situazioni odierne (p. 110). Attraverso una circolarità fra teoria e prassi, il nuovo docente si fa riflessivo (Schon, 1993), ovvero pone la conoscenza nell'azione e nella riflessione sull'azione problematizzando i contesti e i fenomeni al fine di promuovere un agire guidato dal pensiero sull'azione riconoscendo la dimensione idiografica della pedagogia. Centrali nel processo formativo diventano dunque i metodi di alternanza, quali il periodo di tirocinio, i laboratori, l'apprendistato e il gioco: momenti di connessione fra apprendimento ed esperienza che permettono al professionista di acquisire competenze trasversali per riellarle e applicarle ai contesti costruendosi un sentire proprio da personalizzare con e

per gli studenti. La figura del tutor ricopre un ruolo pedagogico di supporto alla fioritura del professionista in quanto, attraverso la funzione di *mentoring*, permette al docente di compiere esperienze in un contesto di *laboratorium* (Bertagna, 2012) dove un sapere tecnico (*téchne*) è accompagnato da un agire pratico (*praxis*) dato da osservazione, comprensione e riflessione.

Secondo Coppola, dunque, la scuola, per configurarsi quale spazio di scambio e benessere, deve strutturarsi come comunità educante, intesa quale luogo di educazione all'incontro con l'altro, di dialogo e stimolo emotivo, e capacitante ovvero capace di creare intenzionalmente le condizioni e le opportunità favorevoli all'espressione della persona. Ciò genera tanto negli studenti quanto nei docenti stimoli per sviluppare le risorse e le capacità utili a fronteggiare le situazioni di *stress* e ad acquisire *empowerment* (p. 125).

La scuola diventa così sia una comunità competente che generativa (Vinciguerra, 2022) compiendo un'azione di assunzione di responsabilità nei confronti del prossimo costruendo un sistema simbolo di cultura e di relazioni di scambio fra generazioni. L'obiettivo è dunque quello di creare patti di corresponsabilità educativa con le reti e i dispositivi sociali pensando alla scuola come sistema formativo integrato.

ANNA SALA
University of Bergamo

L. Palmisano, G.A. Toto, *Sistemi educativi e devianza. Prospettive di Etnopedagogia criminale*, Edizioni Tlon, Roma 2025.

Il volume di Leonardo Palmisano e Giusi Antonia Toto propone una tesi fertile per la formazione iniziale degli insegnanti della secondaria: un'analisi delle mafie come sistemi educativi concorrenti, dotati di una propria etnopedagogia, con rituali, curricula impliciti e dispositivi di socializzazione e selezione dello status. Assumere la devianza organizzata come 'sistema formativo' obbliga i percorsi abilitanti a integrare paradigmi teorici sull'apprendimento informale e non formale con competenze professionali per la gestione dei contesti complessi e multiculturali.

La prima parte, curata da Giusi Antonia Toto, offre strumenti operativo-teorici direttamente spendibili nei percorsi di formazione iniziale: lo Story Mapping come metodologia narrativa e partecipativa (con esperienze Knight Lab) sviluppa creatività, competenze spaziali e collaborazione entro una media education critica; vengono delineate competenze chiave per i docenti (comunicazione interculturale, tolleranza dell'incertezza, regolazione emotiva, adattabilità, impegno), il ruolo della leadership scolastica e del clima di classe. Il focus su Foggia illumina il nesso tra multiethnicità, associazionismo territoriale e scuola come laboratorio di convivenza, tema cruciale per i tirocini e per i moduli di policy education nei corsi abilitanti. Il quadro teorico di Etnopedagogia delinea una pedagogia dell'antimafia fondata su legalità, partecipazione e terza missione, con casi (GioStRa, Inclusion Fest) utili a progettare attività di cittadinanza attiva e *outreach* valutabile.

La seconda parte, curata da Leonardo Palmisano, conduce un'indagine etnografico-qualitativa su Black Axe e mafia barese: rituali di affiliazione, ruoli, apprendistati,

rapporti con scuola e famiglia configurano una 'pedagogia della mafiosità' che, per i futuri docenti, diventa chiave interpretativa dei curricula occulti e dei processi di appartenenza. Black Axe, in espansione, integra istruzione formale strategica (ICT, università) dentro un ecosistema informale (palestra, chiesa, strada); la mafia barese privilegia lignaggio e territorio, svalutando spesso la scuola. Queste differenze segnalano agli ITP e ai docenti delle classi di concorso la necessità di progettare ambienti didattici inclusivi capaci di competere simbolicamente e organizzativamente con 'offerte educative' esterne. Sul piano dei paradigmi teorici, il libro innesta antropologia della devianza, sociologia dell'educazione e *media education*, proponendo l'Etnopedagogia criminale come cornice per leggere apprendimenti non scolastici. Sul piano delle sfide organizzative, suggerisce come rafforzare reti scuola-terzo settore-enti locali, come curare il clima di classe, e come impostare leadership distribuita orientata all'antimafia quotidiana. Sul piano dei modelli internazionali, la comparazione con Black Axe apre alla necessità di moduli formativi su fenomeni transnazionali, migrazioni e culture giovanili, utili a confrontare pratiche europee di *teacher education* e prevenzione.

Tra i limiti, gli autori stessi segnalano il carattere circoscritto del campione etnografico e la focalizzazione territoriale; ciò indica piste per TFA/Percorsi abilitanti: estendere studi multi-sito, includere voci femminili coinvolte e operatori della giustizia minorile, e integrare sistematicamente variabili economico-politiche (catene del valore, intermediazioni, corruzione) nella progettazione didattica.

Per i programmi di formazione iniziale, il volume consente di: definire set di competenze interculturali valutabili; progettare esperienze di cittadinanza mediate dai media digitali e dallo Story Mapping; usare il DSM e il service learning per legare

curricolo, territorio e prevenzione; sviluppare rubriche per osservare curricoli occulti, dispositivi di controllo, ritualità giovanili. La scrittura, chiara e densa, alterna fondazione teorica e materiali etnografici fruibili in laboratorio didattico. Un testo da inserire nelle bibliografie dei moduli su inclusione, gestione della classe, educazione civica e partnership scuola-comunità.

ALICE RIZZI
University of Foggia

**A. Rega, *Il rischio della bellezza. Per una lettura di Bruce Marshall*, D'Et-
toris Editori, Crotone 2024.**

Il libro di Andrea Rega esplora l'opera del romanziere scozzese Bruce Marshall (1899-1987) ponendola in stretto contatto con alcuni fra i più noti pensatori – da Cicerone a Freud, passando per Thomas More – che hanno riflettuto sul tema dell'amore e sull'utilizzo strumentale della bellezza nella relazione amorosa.

Proprio la componente etica della bellezza è il *fil rouge* che attraversa l'analisi di Andrea Rega: le tre sezioni del saggio presentano una riflessione approfondita dei romanzi di Marshall, ricostruendone le trame attraverso la lente della ricerca sulla bellezza. Le opere dell'autore scozzese sono messe a nudo analizzando con particolare attenzione le relazioni che intercorrono tra i personaggi principali, protagonisti di storie amorose prese ad esempio per suggerire una lettura del pensiero marshalliano sul tema.

La prima parte si concentra sulla ricostruzione della biografia dell'autore di Edimburgo, proponendo una lettura ragionata della sua storia personale in connessione alle tragiche vicende novecentesche, vissute da Marshall in prima linea, con profonde ripercussioni sulla sua vita e il suo pensiero.

La seconda e la terza sezione del saggio si addentrano con maggiore profondità nelle trame dei romanzi di Marshall, evidenziando all'interno delle opere brani utili per ripercorrere i temi cardine proposti dall'autore, suggerendo numerose riflessioni su temi disparati e tuttavia coerenti: sessualità, sviluppo integrale della persona,

corruttibilità umana. Nelle vicende tra Nairne e Fiona, Oliver e Hannelore, Soutar e Bumpie, Arturo e Soledad, vengono ripercorsi i fili di una storia collettiva per trarne riflessioni sociali il cui valore esula dal semplice rapporto con l'opera di Marshall.

Il tema della sessualità e, più in generale, quello del *corpo* sono proposti in chiave educativa mettendo in relazione i testi di Marshall con autori contemporanei che su questo argomento hanno riflettuto a partire dagli anni '60: Nosengo, Bauman, Gorsen e Le Breton, esempi di questo percorso verso l'approfondimento di ciò che significa la percezione del corpo e dei suoi strumenti di conoscenza.

Particolarmente interessante è il *fil rouge* che guida il testo attraverso l'approfondimento dell'importanza della riflessione interiore nell'instaurarsi dei rapporti umani: anche stavolta l'autore ci pone di fronte a un argomento pedagogicamente rilevante. Utilizzando autori come Ferracuti, Rega avvisa il lettore riguardo l'importanza capitale della comunicazione nella sua dimensione sociale: comunicazione non intesa come «chiacchera», ma come esito di una proficua ricerca interiore.

In definitiva, Rega propone l'autore scozzese come antidoto a quello che definisce «spaesamento dell'uomo postmoderno», in rapporto di sudditanza con idoli della contemporaneità che ne impediscono non solo uno sviluppo profondo, ma ostacolano anche la creazione del suo spazio all'interno di un mondo di relazioni sempre più intricato e opaco.

PAOLO LAZZARONI
University of Bergamo

G. Chiosso, *Cattolici nella storia della scuola italiana*, Marcianum Press, Venezia 2025.

Un nuovo volume di Giorgio Chiosso, *Cattolici nella storia della scuola italiana*, è recentemente comparso nella collana “Cultura, educazione, formazione. Studi storici”, curata da Roberto Sani per la casa editrice Marcianum Press. L’opera si contraddistingue per aver raccolto, in maniera sistematica, diversi saggi comparsi nel corso degli anni in altre sedi editoriali, al fine di offrire un quadro esaustivo e problematizzante del contributo dei cattolici nella storia della scuola italiana dal periodo risorgimentale fino agli albori del nuovo Millennio.

La scelta di offrire ai lettori una *summa* delle sue ricerche sul tema nasce dalla consapevolezza – già formulata da Pietro Scoppola nell’opera *Dal neoguelfismo alla Democrazia cristiana* (1957), e richiamata da Roberto Sani nella prefazione al volume – che le vicende dei cattolici italiani e la loro presenza pubblica sono state parte integrante della storia complessiva del nostro Paese (ivi, p. 11).

I due principali *fil rouge*, che attraversano l’introduzione e i sette capitoli del testo di Giorgio Chiosso, sono rappresentati dai temi della “libertà di insegnamento” e dell’“istruzione popolare”, al centro della sua pluridecennale produzione scientifica negli ambiti della storiografia educativa e scolastica. Entrambi consentono di cogliere, nella sua complessità e nelle sue molteplici sfumature, l’impegno dei cattolici a partire dal primo secolo e mezzo di storia unitaria del nostro Paese, solcato dapprima dalla Questione romana, poi dall’inasprimento della dittatura fascista, fino alla rinascita

democratica e alla rapida modernizzazione. La presenza cattolica si è fatta sentire, innanzitutto, attraverso forme di militanza politico-scolastica a livello locale, iniziative sociali e educative intraprese da numerose congregazioni religiose, attività di informazione e formazione degli insegnanti offerte da riviste e associazioni professionali. Una presenza “carsica” ma persistente fin dagli anni del laicismo postunitario, caratterizzata da uno stretto intreccio fra la difesa dei principi di libertà di insegnamento e di pluralismo scolastico e la valorizzazione della popolarità della cultura. Una questione, come sottolineato da Chiosso stesso, definibile alla stregua di una «dimensione peculiare della presenza scolastica della Chiesa e, in generale, della militanza dei cattolici nel corpo sociale e dell’istruzione» (ivi, pp. 35-36), indagata nelle sue molteplici direzioni di pensiero e di azione.

Una di queste direzioni ha consentito di rilevare che per i cattolici il processo di civilizzazione del popolo italiano, avviato nei primi decenni dello Stato unitario, non è coinciso con quelle forme di “incivilimento” animate dal laicismo razionalista della classe dirigente nazionale e fondate su un concetto di alfabetizzazione culturale e civile rispondente al motto: “istruire il popolo quanto basta, educare più che si può”. Al contrario, in linea di continuità con il pensiero pedagogico dei cattolici liberali del Risorgimento, hanno puntato tutto su un’idea di educazione come elevazione, frutto di spinte solidaristiche e di concreta formazione a un ideale di vita buona, a partire dal primato riconosciuto alla virtù teologale della carità. In questo modo, è stato possibile fornire risposte adeguate alle sfide poste dalla modernità, nella fedeltà ad una concezione antropologica fondata sul primato della persona

umana e delle sue reali condizioni di vita. Si tratta di una visione diametralmente opposta sia a quella illuministica, sia alla “teoria dei due popoli” di Vincenzo Cuoco, sia infine all’equazione vichiana fra popolo e infanzia fatta propria dai neoidealisti a inizio Novecento, di cui sono stati messi in luce limiti e contraddizioni.

Il principale pregio del volume di Giorgio Chiosso consiste nell’aver adottato un’ottica idiografica nella ricostruzione delle vicende storiche e dei profili intellettuali indagati, in grado di farne emergere il portato in termini di pensiero pedagogico, e non soltanto di ricadute sul piano politico, sociale e culturale, in nome di una “storia di persone” e non di una mera trattazione cronachistica di fatti e personaggi.

Da qui la scelta, nella prima parte dell’opera intitolata “Presenze”, di dare spazio alla presentazione di tre momenti della storia scolastica italiana fra Risorgimento e Seconda guerra mondiale: il primo coincide con la storia complessa e tormentata dell’impegno profuso dai Fratelli delle Scuole Cristiane, nel pieno del processo di scolarizzazione nel Regno sabaudo e nel successivo periodo di diffusione del laicismo cavouriano (ivi, pp. 49-87); il secondo si concentra sui primi decenni del Novecento, attraverso lo studio della diffusione dell’educazione salesiana in Italia dopo la morte del fondatore don Giovanni Bosco (ivi, pp. 89-138); il terzo corrisponde al drammatico *turning point* del Secondo conflitto mondiale e alle risposte formulate dai cattolici alla “crisi di civiltà”, con particolare attenzione al ruolo assegnato all’educazione e alla scuola italiana nel *Codice di Camaldoli* del 1944 (ivi, pp. 139-179). Libertà di insegnamento, pluralismo scolastico, formazione delle nuove generazioni e giustizia scolastica sono i temi

maggiormente affrontati dai cattolici in queste tre stagioni della storia del nostro Paese.

Nella seconda parte del volume dedicata ai “Testimoni”, Giorgio Chiosso ha delineato il profilo di quattro protagonisti: Guido Gonella (ivi, pp. 187-212), Giovanni Gozzer (ivi, pp. 213-235), Aldo Agazzi (ivi, pp. 237-262) e Luigi Giussani (ivi, pp. 263-285). Nel loro impegno si sono riflesse, come in una sorta di caleidoscopio, le principali problematiche, sfide e novità della vita scolastica italiana nel secondo Novecento, in attesa del nuovo Millennio. Basti pensare alla progressiva avanzata della scolarizzazione di massa, interpretata da queste figure come occasione per promuovere una “scuola di tutti e di ciascuno”.

Anche in questo caso, Giorgio Chiosso ha giustificato la sua scelta metodologica precisando che «la storia scolastica non è fatta soltanto da leggi e regolamenti, di dibattiti politici e riflessioni pedagogiche, essa si nutre anche, e forse soprattutto, della passione civile ed educativa delle persone cui è demandato il delicato compito di orientare la formazione di milioni di bambini e giovani» (ivi, p. 183). Egli ha inteso proporre la storia di una “scuola fatta di persone”, ricostruita attraverso l’indagine, sempre in ottica idiografica, delle motivazioni di natura pedagogica, politica, sociale, culturale, ecc. assunte da personalità che si sono trovate ad operare in svariati contesti.

Di particolare interesse, anche per le possibili ricadute attuali in termini di analisi critico-riflessiva, è lo studio svolto da Chiosso degli avvertimenti offerti da Aldo Agazzi nella stagione del riformismo scolastico degli anni Sessanta e Settanta, circa il rischio di confondere la gestione politica della scuola con la finalità pedagogica dell’azione

educativa, finendo per cedere al prevalere di una mentalità gestionale. La frenesia programmatica di quegli anni, le diffidenze e le resistenze degli insegnanti nell'accettare un confronto franco con le famiglie, forme di radicalismo ideologico e, infine, la diffusione di una forte razionalità strumentale hanno comportato un'inedita situazione di confusione fra obiettivi politici e finalità pedagogiche. In tale scenario, alcuni principi su cui la presenza cattolica nella scuola ha da sempre riversato profonde speranze di cambiamento, come quelli dell'autonomia e del pluralismo scolastico, hanno finito per essere ridotti e ricondotti al solo ambito organizzativo e gestionale (ivi, pp. 259-260).

Da qui la graduale ed irreversibile caduta della scuola italiana nell'attuale terreno della "buropedagogia" e dell'"iperburocratizzazione", che ne ha minato internamente la natura di "spazio vitale", a lungo animato da diverse e vivaci forme di militanza scolastica e di impegno professionale per il rinnovamento pedagogico e didattico, comprese quelle dei cattolici.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo