

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

Publicazione 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 Scotti 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 **Fabbi** (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 Bialystok – 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

## **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 condannarla<sup>1</sup>.

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 sociale<sup>2</sup>.

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

---

<sup>1</sup> J. Dewey, *Democrazia ed educazione* [1916], La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 50.

<sup>2</sup> 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’<sup>3</sup> 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 docenti<sup>4</sup>.

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

---

<sup>3</sup> 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 producite nella loro» (J.J. Rousseau, *Emilio o dell’educazione* [1762], Studium, Roma 2024, p. 165).

<sup>4</sup> 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)<sup>5</sup>, 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 formativi<sup>6</sup>. Senza entrare nei dettagli della struttura organizzativa di questi nuovi percorsi<sup>7</sup>, 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 vocazioni<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> DPCM 4 agosto 2023.

<sup>7</sup> Per una prima analisi delle potenzialità e delle difficoltà di questi percorsi, si rimanda agli articoli presenti in questo numero della Rivista.

<sup>8</sup> 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 docente<sup>9</sup>?

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 accompagnano<sup>10</sup>.

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

---

<sup>9</sup> 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).

<sup>10</sup> 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»<sup>11</sup>, 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

---

<sup>11</sup> 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 conseguono 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»<sup>12</sup>. 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 natura<sup>13</sup>. Solo in questo

---

<sup>12</sup> G. Bertagna, *Lavoro e formazione dei giovani*, L Scuola, Brescia 2016, p. 43.

<sup>13</sup> 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 privo<sup>14</sup>. 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)

<sup>14</sup> 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 competenze<sup>15</sup>. Infatti, il termine 'tirocinio' deriva dal verbo greco *terein*, da cui il latino *terere*<sup>16</sup>. 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

---

<sup>15</sup> 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.

<sup>16</sup> 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*