



# Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

## Modelli, approcci e metodologie

Atti del Convegno Internazionale SIRD

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024

a cura di  
Rosanna Tammaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri





Collana SIRD

Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento e valutazione

diretta da

**RENATA VIGANÒ**

### **Direttore**

**Renata Viganò**

(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

### **Vice-Direttore**

**Pierpaolo Limone**

(Università Telematica Pegaso)

### **Comitato scientifico**

**Federico Batini** (Università degli Studi di Perugia)

**Guido Benvenuto** (Sapienza Università di Roma)

**Giovanni Bonaiuti** (Università degli Studi di Cagliari)

**Loretta Fabbri** (Università degli Studi di Siena)

**Ettore Felisatti** (Università degli Studi di Padova)

**Luciano Galliani** (Università degli Studi di Padova)

**Maria Lucia Giovannini** (Università degli Studi di Bologna)

**Valentina Grion** (Università degli Studi di Padova)

**Maria Luisa Iavarone** (Università degli Studi di Napoli "Parthenope")

**Jean-Marie De Ketele** (Université Catholique de Lovanio)

**Alessandra La Marca** (Università degli Studi di Palermo)

**Marco Lazzari** (Università degli Studi di Bergamo)

**Pietro Lucisano** (Sapienza Università di Roma)

**Patrizia Magnoler** (Università degli Studi di Macerata)

**Massimo Margottini** (Università degli Studi di Roma Tre)

**Antonio Marzano** (Università degli Studi di Salerno)

**Giovanni Moretti** (Università degli Studi di Roma Tre)

**Elisabetta Nigris** (Università degli Studi di Milano-Bicocca)

**Achille M. Notti** (Università degli Studi di Salerno)

**Antonella Nuzzaci** (Università degli Studi di Messina)

**Filippo Gomez Paloma** (Università degli Studi di Macerata)

**Loredana Perla** (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

**Vitaly Valdimirovic Rubtzov** (City University of Moscow)

**Maria Jose Martinez Segura** (University of Murcia)

**Paolo Sorzio** (Università degli Studi di Trieste)

**Roberto Trincherò** (Università degli Studi di Torino)

**Ira Vannini** (Università degli Studi di Bologna)

**Luisa Zecca** (Università degli Studi di Milano Bicocca)

### **Coordinatori del Comitato di Redazione**

**Cristina Lisimberti** (Università Cattolica del Sacro Cuore)

**Andrea Tinterri** (Università Telematica IUL)

### **Comitato di Redazione**

**Concetta Ferrantino** (Università degli Studi di Salerno)

**Iolanda Sara Iannotta** (Università degli Studi di Salerno)

**Maria Tiso** (Università degli Studi di Salerno)

**Collana soggetta a peer review**

# Ricerca didattica e formazione degli insegnanti

## Modelli, approcci e metodologie

a cura di

Rosanna Tamaro, Cristina Lisimberti e Andrea Tinterri

**Atti del Convegno Internazionale SIRD**

Università degli Studi di Salerno

26-28 giugno 2024





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-263-9  
ISSN collana 2612-4971  
PUBBLICATO NEL MESE DI DICEMBRE 2024

2024 © by Pensa MultiMedia®  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

## INDICE

Premessa	13
<b>Formare l'insegnante professionista. La sfida di un'innovazione istituzionale</b> di <i>Renata Viganò</i>	
Introduzione	21
<b>Formazione docente e sviluppo professionale: il valore delle pratiche e delle ricerche nel Convegno Internazionale SIRD 2024</b> di <i>Rosanna Tammaro</i>	
<b>Sessione Parallela 1: Ricerca didattica e impatto sugli apprendimenti</b>	
1. Ri-significazione dei dati sulla dispersione scolastica in 'Lettera a una professoressa'. Analisi semiotico-semiologica in chiave didattica <b>Laura Sara Agrati, Arianna Beri</b>	30
2. Lingua e trasversalità delle discipline: analisi di un caso nei <i>Laboratori del Sapere</i> <b>Alessandra Anichini, Loredana Camizzi, Serena Goracci</b>	39
3. Autovalutazione e formazione continua dei docenti <b>Giovanni Arduini, Leila De Vito</b>	48
4. Fattori predittivi e performance accademica: il ruolo dei prerequisiti nel rendimento universitario <b>Maria Giulia Ballatore, Anita Tabacco</b>	55
5. L'immaginazione come risorsa pedagogica: una revisione sistematica <b>Maria Vittoria Battaglia, Francesco Maria Melchiori</b>	66
6. La valutazione formante per lo sviluppo dell'apprendimento metacognitivo <b>Maria Luisa Boninelli</b>	74
7. Colori Emotivi: attivazione mnestica e potenziamento dell'engagement attraverso specifiche lunghezze d'onda nei bambini della scuola primaria <b>Elèna Cipollone, Claudia Chierichetti, Stefania Morsanuto, Francesco Peluso Cassese</b>	84
8. Il modello politropico per un'educazione al pensiero complesso <b>Paola Cotticelli</b>	93
9. Analisi sull'impatto dell'intelligenza artificiale nei sistemi formativi formali: il punto di vista degli educatori <b>Davide Di Palma, Francesco Tafuri</b>	101

10. La valutazione nella scuola primaria italiana: la percezione dei docenti in formazione attraverso una prova di verifica fittizia <b>Rosanna Di Vagno, Maria Sacco, Michele Baldassarre</b>	108
11. Il rapporto tra insegnamento e apprendimento della lingua scritta: esiti di una ricerca sulle competenze narrative in classe seconda <b>Elisa Farina</b>	117
12. Il Peer-feedback nella scuola secondaria di secondo grado per lo sviluppo di competenze spendibili nei contesti scolastici e professionali <b>Rossella Luongo, Rosella Vaccaro</b>	126
13. Body Percussion e apprendimento: ricerca didattica esplorativa <b>Mariapia Mazzella, Arianna Fogliata, Antinea Ambretti</b>	133
14. Impariamo dal passato: analisi dell'esperienza di docenti e studenti coinvolti nella DaD nel periodo pandemico e post pandemico <b>Luigina Mortari, Roberta Silva, Susanna Puecher, Lisa Ruffini</b>	141
15. Attività ludica e stereotipi di genere nella scuola dell'infanzia. Prospettive e approcci dell'insegnante <b>Valentina Perciavalle</b>	149
16. Affettività e apprendimento <b>Marco Piccinno</b>	154
17. Engagement giovanile nei musei: risultati e implicazioni di un'indagine scolastica in Puglia nella fascia d'età 9-18 <b>Maria Sacco, Michele Baldassarre, Rosanna Di Vagno</b>	165
18. Il ragionamento abduttivo nelle aule universitarie: assunti, ipotesi esplicative, scopi dell'azione <b>Beatrice Saltarelli, Enrico Miatto</b>	173
19. Il Peer Feedback come pratica valutativa e metariflessiva nella scuola primaria <b>Rossella Vaccaro, Rossella Luongo</b>	180

### **Sessione Parallela 2: Formazione degli insegnanti e sviluppo professionale**

1. Valorizzare la consapevolezza in insegnanti che sperimentano e valutano un'innovazione metodologica <b>Francesca Anello, Gabriella Ferrara</b>	189
2. Il profilo del docente abilitato: i tre pilasti della formazione nell'Allegato A del DPCM 23 agosto 2023 <b>Angela Arsena</b>	196
3. La formazione del docente specializzato per le attività di sostegno didattico in Italia: un'indagine sui percorsi di formazione <b>Antonio Balestra, Maria Grazia Simone, Riccardo Mancini, Daniela Maggi</b>	202

4. Quali fattori influenzano le attitudini degli studenti di lingue, futuri insegnanti, verso la ricerca educativa? <b>Monica Banzato</b>	217
5. Engagement, innovazione e successo formativo: un'indagine sui bisogni formativi dei docenti specializzati per le attività di sostegno <b>Alessandro Barca, Maria Concetta Carruba, Valentina Paola Cesarano, Fabio Orecchio</b>	224
6. Percezioni di autoefficacia e rappresentazioni di insegnamento e apprendimento. Uno studio esplorativo con gli insegnanti <b>Chiara Bertolini, Laura Landi, Lucia Scipione, Agnese Vezzani</b>	234
7. Sostenere il cambiamento nella progettazione didattica: un approccio partecipativo e riflessivo nella formazione dei Docenti <b>Barbara Bocchi</b>	244
8. <i>In prima a tutta potenza</i> . Un progetto di ricerca-formazione evidence-based tra Università e Scuola per il potenziamento della letto-scrittura <b>Sofia Boi, Marianna Valente, Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Fabio Bocci</b>	251
9. Cittadinanza globale e docenti: un incontro necessario <b>Michela Bongiorno, Selena Notaro</b>	259
10. Open Badge EduSex: Un percorso formativo pilota per il futuro personale educativo <b>Valeria Bruno, Emiliane Rubat du Méric</b>	266
11. Perché una pedagogia della neurodiversità? Principi, strategie e proposte d'intervento a scuola <b>Marco Cadavero, Alice Femminini, Anna Salerni</b>	274
12. I discorsi e le parole” per gli alunni all'olotti: opportunità di apprendimento con il dispositivo SELF MATERN-AILE <b>Marika Calenda, Christine Rouchon</b>	282
13. La costruzione di significati nei contesti scolastici: il linguaggio tra normativa e prassi per la promozione dell'inclusione <b>Flavia Capodanno, Antonella Perrotta, Fausta Sabatano, Paola Aiello</b>	291
14. Il mentoring per lo sviluppo professionale degli insegnanti <b>Davide Capperucci</b>	301
15. Umanesimo scientifico e pensiero sistemico nella formazione degli insegnanti <b>Teresa Celestino, Meri Cerrato</b>	309
16. Competenze trasformative urgenti nella formazione degli insegnanti: un approccio critico, metacritico e sistemico all'Educazione alla Cittadinanza Globale <b>Meri Cerrato, Teresa Celestino</b>	316
17. Uno studio esplorativo sulla percezione della competenza didattica dei docenti dell'Università Telematica Pegaso <b>Valentina Paola Cesarano, Elisabetta De Marco, Maria Concetta Carruba, Alessandro Barca, Antonella Lotti</b>	325

18. Ripensare la formazione docenti per l'apprendimento <i>onlife</i> <b>Diletta Chiusaroli, Rosina Leva</b>	334
19. Le Intelligenze Artificiali nella percezione dei docenti, un'analisi di text mining <b>Alessandro Ciasullo</b>	341
20. Formazione degli insegnanti e innovazione pedagogica come nodo centrale e ineludibile di ogni sistema scolastico <b>Antonella Coppi</b>	350
21. Autovalutazione degli studenti e sviluppo professionale degli insegnanti nella Scuola Secondaria di I grado. Una ricerca collaborativa nel quartiere di San Siro <b>Valeria Cotza, Claudia Fredella</b>	358
22. Il modello degli stili d'insegnamento orientato all'apprendimento di competenze motorie ed alla mediazione educativa <b>Dario Colella, Domenico Monacis, Sabrina Annoscia, Giacomo Pascali</b>	368
23. Dan.ce IN e HDW (Habilitative Drama Workshop): la formazione integrata dei docenti attraverso l'uso dei linguaggi artistici ed attività Embodied Cognition Based <b>Antonio Cuccaro, Filippo Gomez Paloma</b>	376
24. "Conoscere Filosofando": resocontazione fenomenologica di una sperimentazione formativa sull'innovazione didattica nella scuola primaria <b>Gabriella de Mita, Giovanni d'Elia, Antonio Ascione</b>	382
25. Un percorso di formazione per promuovere la consapevolezza critica nell'esercizio delle competenze orientative in docenti-tutor di liceo <b>Alessandro Di Vita, Francesca Anello</b>	390
26. Narrazione 3.0 e nuove literacy per la cittadinanza digitale, verso un nuovo curriculum d'Istituto <b>Alessio Fabiano, Andrea Cirolia</b>	399
27. Intelligenza artificiale e formazione docenti: la nuova sfida dell'educazione <b>Concetta Ferrantino</b>	406
28. Le competenze dell'insegnante: il ruolo dell'esperienza nella 'comunità di pratica' del gruppo <b>Silvia Fioretti</b>	412
29. Innovare la didattica attraverso il Challenge-Based Learning: Progettazione, implementazione e valutazione di un percorso di formazione per insegnanti in servizio <b>Laura Carlotta Foschi</b>	419
30. Un futuro dietro le spalle. L'attualità del pensiero di Sergio Neri per la formazione in servizio degli insegnanti <b>Antonio Gariboldi, Antonella Pugnaghi</b>	429
31. Relazione tra Contesto Organizzativo e Processi di Socializzazione: un'indagine sui fattori di sviluppo professionale degli insegnanti di scuola primaria e secondaria <b>Sara Germani, Mara Marini, Stefano Livi, Irene Stanzione</b>	436

32. Formazione iniziale e competenze professionali degli insegnanti: un focus sulla plusdotazione <b>Arianna Giuliani, Eugenia Treglia</b>	444
33. Il ruolo delle concezioni valutative nella formazione continua dei docenti <b>Deborah Gragnaniello</b>	452
34. Prodotti culturali e abilismo. Una ricerca-formazione condotta con future/i insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria <b>Ines Guerini, Barbara Centrone, Alessia Travaglini, Fabio Bocci</b>	462
35. L'agire professionale del docente: qualità e <i>well-being</i> dell'azione didattica <b>Daniela Gulisano</b>	471
36. Le competenze digitali degli studenti di Scienze della formazione primaria: conoscere per progettare <b>Iolanda Sara Iannotta</b>	479
37. Alleanze per l'educazione e vie della ricerca didattica <b>Daniela Maccario</b>	486
38. "Come un ponte sospeso". Immagini metaforiche sull'esperienza di tirocinio nella scuola primaria negli insegnanti in formazione <b>Giovanna Malusà</b>	493
39. Un Repertorio di professionalità per l'Innovazione nelle piccole scuole <b>Giuseppina Rita Jose Mangione, Maeca Garzia</b>	503
40. Come sostenere il mentoring tra scuole: un'analisi dei fattori abilitanti <b>Giuseppina Rita Jose Mangione, Francesca Rossi, Philip Garner</b>	513
41. Il processo di sviluppo di una cultura della valutazione tra insegnanti: uno studio esplorativo in due consigli di classe <b>Massimo Marcuccio, Maria Elena Tassinari</b>	523
42. L'importanza dell'autoregolazione nel processo di apprendimento. Un'indagine esplorativa sulle convinzioni degli insegnanti della scuola secondaria di II grado <b>David Martínez-Maireles, Alessandro Romano, Nicolina Pastena, Marinella Muscarà</b>	531
43. Un'esperienza di apprendimento nella e dalla pratica per i futuri insegnanti di Matematica: meta-discussione su un modello pedagogico <b>Antonella Montone, Maria Alessandra Mariotti, Michele Giuliano Fiorentino</b>	539
44. Le attività formative dei docenti neoassunti in anno di prova: esiti di un'indagine esplorativa <b>Giovanni Moretti, Arianna Lodovica Morini, Bianca Briceag, Piervito Giovane</b>	546
45. Il docente e il gruppo di lavoro operativo per l'inclusione. Riflessioni e prospettive pedagogiche <b>Corrado Muscarà</b>	554
46. La competenza digitale dei docenti <b>Alessia Notti</b>	561

47. Pratiche narrative autoriflessive per la formazione dell'insegnante inclusivo <b>Andreina Orlando, Barbara De Angelis</b>	568
48. Mentoring tra scuole in Europa: modelli, strumenti e sostenibilità <b>Silvia Panzavolta, Giuseppina Cannella</b>	576
49. L'auto-efficacia di future educatrici e futuri educatori professionali socio-pedagogici al termine del percorso di formazione nei CdS L-19 <b>Maria Grazia Rionero</b>	583
50. Un laboratorio universitario sullo sviluppo del metodo di studio per la formazione degli insegnanti <b>Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti</b>	589
51. Assessment as Learning e didattica universitaria: il Diario di bordo come strumento della ricerca educativa e come strategia per lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti <b>Roberta Rosa</b>	599
52. Formazione tutorata o autoformazione? Un confronto tra i modelli utilizzati nella Formazione sulle Competenze di Base – Divari Territoriali <b>Francesca Rossi, Laura Messini, Francesca Pestellini, Rossella Baldini, Margherita Di Stasio</b>	608
53. Un'indagine sulla consapevolezza di docenti e futuri docenti sull'importanza dell'educazione alla cittadinanza digitale nel sistema scolastico <b>Roberta Scarano</b>	619
54. Il ruolo della formazione nell'innovazione delle pratiche valutative <b>Giorgia Slaviero, Valentina Grion</b>	630
55. Quale formazione in ingresso e in servizio per le professioni educative nel sistema integrato 0/6 <b>Patrizia Sposetti, Maria Grazia Rionero, Giordana Szpunar</b>	637
56. Formare i futuri insegnanti alla didattica laboratoriale <b>Maria Tiso</b>	648
57. Lo sviluppo della competenza chiave dell'imparare a imparare negli istituti medi superiori: indicazioni dagli esiti di un'indagine nell'ateneo di Bologna <b>Sofia Torresani, Massimo Marcuccio</b>	655
58. Agency collaborativa docente: oltre l'interazione <b>Chiara Urbani</b>	666
59. Self-Determination Theory e Project-Based Learning: Quale relazione? Le premesse di una ricerca <b>Ludovico Vespasiani, Margherita Coppola, Sergio Miranda, Rosa Vegliante</b>	674
60. L'analisi del discorso in classe: dalla ricerca alla formazione degli insegnanti <b>Andrea Zini</b>	681

### Sessione Parallela 3: Processi valutativi, tecnologie e pratiche inclusive

1. La valutazione descrittiva nella scuola secondaria di secondo grado: opinioni e aspettative degli studenti 689  
**Ilaria Barrilà, Alessandra Natalini, Ginevra Di Spirito, Guido Benvenuto**
2. Il benessere iniquo. Il questionario “Io e la scuola” da strumento di ricerca a strumento di riflessione per le scuole 695  
**Emanuela Botta, Pietro Lucisano**
3. Il laboratorio drammatico abilitativo (HDW) EC-Based: una prospettiva di intervento laboratoriale aperto ai contesti formativi, educativi, accademici e di inclusione sociale 704  
**Davide Brancato, Antonio Cuccaro**
4. Una mappa delle politiche e degli interventi per la qualificazione dei NEET: il fenomeno campano 712  
**Margherita Coppola, Ludovico Vespasiani, Rosa Vegliante, Sergio Miranda**
5. Promuovere il patrimonio culturale e l’inclusione a scuola tramite la realtà aumentata e l’intelligenza artificiale generativa: il progetto *ScanItaly* 719  
**Alessio Di Paolo, Lucia Campitiello, Michele Domenico Todino**
6. L’importanza dello stato di consapevolezza nell’esperienza fisica ed emotiva e nell’azione educativa 726  
**Chiara Gentilozzi, Lara Lucaccioni, Paola Pela, Filippo Gomez Paloma**
7. Formazione e valutazione in un laboratorio di robotica educativa nella scuola secondaria 731  
**Marco Giganti, Federica Baroni, Hagen Lehmann, Ilaria Folci, Marco Lazzari**
8. S.O.P.H.I.A. Osservazione e valutazione delle potenziali difficoltà di scrittura 739  
**Luna Lembo, Arianna Cittadini, Aurora Biancalani, Francesco Peluso Cassese, Pierpaolo Limone**
9. Scegliere la scuola secondaria di secondo grado. Il punto di vista dei genitori nel territorio di Varese 749  
**Cristina Lisimberti, Katia Montalbetti**
10. Misurare e Insegnare la Scrittura: Uno Sguardo all’Intelligenza Artificiale 758  
**Giulio Lucentini**
11. *PEI e disabilità visiva*. Guida alla costruzione condivisa del Pei per studenti con disabilità visiva nella scuola secondaria 765  
**Angela Lucinio**
12. Decolonizzare le parole: un progetto di *educational design based research* intersezionale per il critical thinking e la global digital citizenship basato sul giornalismo etico 773  
**Maria Luisa Mastrogiovanni**
13. Cambiare lenti: la valutazione vista con gli occhi degli studenti 783  
**Katia Montalbetti, Enrico Orizio**

14. Gli indicatori della qualità dell'inclusione scolastica all'interno delle procedure auto-valutative delle istituzioni scolastiche 791  
**Milena Pomponi, Fabio Bocci**
  
15. Enti locali e scuole per la prevenzione alla dispersione scolastica: uno studio documentale uno studio esplorativo 799  
**Ilaria Ravasi, Renata Maria Viganò**
  
16. Portfolio e e-portfolio per la valutazione formativa nell'alta formazione: evidenze dalla letteratura 805  
**Paolo Raviolo, Anna Dipace, Marco Rondonotti, Teresa Savoia, Federica Emanuel, Ilaria Fiore**
  
17. Valutazione del clima scolastico e delle competenze socio-emoive: uno studio condotto in un istituto comprensivo 814  
**Luca Rossi, Giusi Castellana**
  
18. Gli ostacoli all'utilizzo di pratiche valutative centrate sugli studenti. Il punto di vista degli insegnanti 827  
**Irene D. M. Scierri**
  
19. Una sperimentazione sulle competenze metodologiche in contesto universitario nel Progetto QUALITI 834  
**Antonella Nuzzaci**
  
20. La percezione degli studenti su progettazione, utilità e coerenza dei PCTO: primi risultati del progetto PRIN 2022 "i PCTO come dispositivo per lo sviluppo di risorse personali e il contrasto alla dispersione" 847  
**Irene Stanzione, Guido Benvenuto, Alice Femminini, Sara Germani, Mara Marini  
 Elisa Truffelli, Roberta Biolcati, Giuliana Viscuso, Valentina Pagani, Barbara Balconi  
 Elisabetta Nigris, Giulia Gabriella Pastori, Martina Rossi**
  
21. Per una formazione inclusiva del docente di sostegno: una ricerca esplorativa nel Centro-Sud Italia 854  
**Enrico Miatto, Claudia Maulini, Domenico Tafuri, Angela Magnanini, Sergio Bellantonio,  
 Cristiana D'Anna**

### Formare l'insegnante professionista. La sfida di un'innovazione istituzionale

---

Renata Viganò – *Sapienza Università di Roma*

*Impara le regole come un professionista,  
in modo da poterle infrangere come un artista*  
(Pablo Picasso)

Di formazione degli insegnanti si parla e si scrive da decenni; forse troppo e non di rado producendo molto rumore. Ciò non giova a guardare al tema con lucidità e realismo e a conciliare le diverse priorità e tensioni che lo abitano. Problematiche ricorrenti a livello internazionale, pur nelle differenze tra Paesi, attestano l'urgenza di affrontarlo con misure efficaci: declino dello status socioeconomico degli insegnanti (OECD, 2024), aumento della violenza e dei conflitti nelle scuole (MIM, 2023; GCPEA, 2024); debole preparazione a gestire la transizione digitale (MIM, 2024); burocratizzazione del lavoro degli insegnanti (EURYDICE, 2022); carenza globale di insegnanti (secondo l'UNESCO, per raggiungere gli obiettivi stabiliti nell'Agenda 2030, saranno necessari 44 milioni di insegnanti in più) (UNESCO, 2024; OCSE 2024) e altro ancora.

Scorrendo i contributi del presente volume, c'è materia per allungare di molto l'elenco precedente e, per inciso, per riflettere una volta di più sull'imperativo di aggregare il lavoro di ricerca educativa attorno a questioni rilevanti in modo da acquisire corpus informativi ampi e solidi e risultati autorevoli. Non è questo però lo scopo delle riflessioni qui condivise le quali intendono invece delineare alcune condizioni essenziali per contrastare le tendenze sopra menzionate, in virtù dell'assunzione dell'identità professionale degli insegnanti come nucleo attorno a cui ancorare la loro formazione. A poco serve evocare la centralità degli insegnanti nello sviluppo di un nuovo contratto sociale se a ciò non fanno seguito misure molto concrete – e corrispondenti decisioni coraggiose e lungimiranti – per passare dall'auspicio alla sua progressiva realizzazione.

#### 1. Dal mestiere alla professione

Il punto di avvio è riconoscere che l'insegnamento è una professione; gli insegnanti vanno formati per una professione e ciò implica elevare il livello e la natura della loro formazione. Una professione si definisce principalmente non per il suo aspetto pratico ma per le sue di-

mensioni teoriche, culturali, simboliche e sociali e per come queste competenze informano la pratica (Hord & Tobia, 2012).

Nóvoa (2023) propone un'interessante sintesi del percorso storico, sociale e culturale attraverso cui il "mestiere" dell'insegnante ha assunto ruoli e configurazioni diverse sino ad arrivare, oggi, alle caratteristiche di una professione a cui deve corrispondere un accompagnamento formativo adeguato nei contenuti, nei modi e nelle strutture di riferimento. Al netto delle differenze tra Paesi, per le quali non tutti (fra cui l'Italia) rientrano esattamente nei macro-periodi definiti dallo studioso, nella storia contemporanea è possibile individuare a livello internazionale due fasi generali nella formazione degli insegnanti: la prima, dalla metà del XIX secolo, è contraddistinta dall'istituzione di collegi/scuole/istituti per la formazione degli insegnanti (es. in Italia la Scuola Magistrale per gli insegnanti della Scuola Materna e l'Istituto Magistrale per quelli della Scuola Elementare); la seconda, dalla metà del XX secolo, vede l'universitarizzazione dei programmi di formazione degli insegnanti.

Il primo periodo contribuisce in modo decisivo alla professionalizzazione degli insegnanti, con attenzione iniziale a quelli della scuola primaria poi, in molti paesi, a quelli della scuola d'infanzia e secondaria. L'impostazione è volta non solo a trasmettere contenuti formativi ma a costruire la professione insegnante. Gli istituti di formazione svolgono un ruolo importante nello sviluppo delle associazioni di categoria, della stampa specializzata, dei metodi di insegnamento, della produzione di libri di testo, dei corsi di formazione continua, dei dibattiti e delle politiche pubbliche. I nuovi insegnanti formati in questi istituti portano una nuova immagine della professione e una nuova voce.

L'aspetto più positivo degli istituti in parola è il loro stretto legame con la professione. La cultura dell'insegnamento professionale è molto presente e i formatori sono insegnanti di scuola. Questo intreccio spiega l'importanza e la longevità di tali istituti. L'aspetto negativo è la loro lontananza dalla ricerca e dallo sviluppo di conoscenza. Rimanere focalizzati su una dimensione tecnica indebolisce il legame con le prospettive culturali e scientifiche. Gli istituti di formazione degli insegnanti iniziano perciò a soffrire di una forma di appiattimento su una *routine* e si dimostrano incapaci di rispondere alle nuove sfide educative, soprattutto dopo la Seconda guerra mondiale.

Non a caso nei decenni post-bellici avviene il progressivo passaggio all'istruzione superiore della formazione degli insegnanti, seppure con differenziazioni da paese a paese negli assetti istituzionali (Lessard & Bourdoncle, 2002; Étienne et al., 2009). La vicinanza al mondo accademico, ad altre discipline e alle professioni basate sulla conoscenza è molto importante per il prestigio della formazione degli insegnanti e per la loro professione. La presenza del tema della formazione come oggetto di studio negli ambienti scientifici e accademici si diffonde con lo sviluppo delle scienze dell'educazione e della ricerca educativa, le quali raggiungono il loro apice, in termini di forza e riconoscimento, nell'ultimo quarto del XX secolo.

Dall'inizio del ventunesimo secolo, tuttavia, emergono critiche e riserve, con l'accusa alla formazione universitaria degli insegnanti di essere poco attenta alla realtà della scuola e poco professionalizzante (Zeichner, 2018). Cominciano a diffondersi modelli cosiddetti alternativi, proposti da soggetti diversi (associazioni insegnanti, sindacati, enti di formazione, ecc.), spesso consistenti in seminari e brevi percorsi di formazione tecnica. Si sviluppa un orientamento favorevole a privilegiare la pratica come riferimento principale per la formazione degli insegnanti, a sfavore delle altre dimensioni (Zeichner, 2012). In realtà, i dibattiti attorno alla questione sono spesso alimentati da interessi economici, ideologici e po-

litici assai più che da fondate argomentazioni tecniche e scientifiche, con il risultato di indebolire la professionalità degli insegnanti e l'istruzione pubblica e di ingenerare derive verso processi non governati di privatizzazione e tecnologizzazione (Ravitch, 2013). Fiorisce in questi anni una potente industria globale dell'istruzione (Verger et al., 2016).

L'aspetto più positivo dell'universitarizzazione della formazione degli insegnanti è la sua collocazione in un contesto che sviluppa ricerca e conoscenza. L'aspetto più critico è la distanza dalla vita professionale e dalla cultura degli insegnanti. Costoro sono formati da professori universitari di diverse discipline, spesso inconsapevoli della realtà quotidiana della scuola e della professione. La collaborazione degli insegnanti di scuola, come supervisori o consulenti, non è sufficiente a compensare questa debolezza.

## 2. Dimensioni della professionalità docente

La traiettoria storica delineata, pur nella sua sinteticità, induce a considerare la necessità di ancorare la formazione degli insegnanti all'esercizio della professione docente, di pensare architetture formative che si intreccino con la scuola e le realtà professionali, di tenere nondimeno saldo il rapporto tra formazione e ricerca, in particolare quella riguardante il lavoro di insegnamento. Presupposto è riconoscere che esiste una conoscenza professionale degli insegnanti, la quale va presa in conto dai programmi per la loro preparazione.

Ciò sarebbe un'ovvietà se fosse universalmente accettato che gli insegnanti sono, al pari dei medici e degli avvocati, professionisti, identificabili per la loro competenza e appartenenza a un gruppo riconosciuto che detiene la funzione esclusiva. In realtà, lo status professionale degli insegnanti non è stabilito in maniera inequivoca (cfr. Ferry, 1987; Zouyu, 2002; Hord & Tobia, 2012). Gli eccessi e le spinte tecnicistiche da un lato, l'inflazione delle cattedre accademiche costruite sulla formazione universitaria degli insegnanti dall'altro lato, accanto a interessi corporativi di varia provenienza, hanno rappresentato e continuano a rappresentare ostacoli consistenti al raggiungimento di tale obiettivo.

Molte retoriche celebrative sulla pratica, che in termini di mercato della formazione sfocia nella produzione di micro-corsi centrati sulla presentazione/addestramento riguardo questa o quella tecnica, in realtà ignorano il ruolo degli insegnanti come produttori del proprio sapere specifico. Quest'ultimo aspetto a sua volta è enfatizzato ma in una visione parziale e non di rado strumentale, ogniqualvolta si fa dell'anzianità – intesa come esperienza di insegnamento – un titolo di merito prevalente su altri, come se l'esperienza generasse automaticamente crescita professionale. Non occorre scomodare Leonardo da Vinci con il Codice Atlantico per ricordare che “non v'è bona pratica senza teoria”; la riflessione sulla pratica, intesa non come momento meditativo più o meno estemporaneo bensì come analisi informata da chiari riferimenti teorici volti a ricostruire una narrazione critica della pratica per migliorarla, ha ormai alle spalle decenni di studi e sperimentazioni comprovanti (Schön, 1987; Montalbetti, 2005; Viganò, 2023).

All'estremo opposto non meno pernicioso è la tendenza a svalutare la dimensione professionale della formazione degli insegnanti. Confinata nello spazio di una più o meno conseguente ricaduta dei contenuti teorici, spesso resa marginale anche dalla considerazione implicita degli spazi e dei luoghi a essa destinati (tirocini, laboratori, anno di prova, ecc.) come più accessori che prioritari (l'espressione “didattica integrativa” che li indica lascia trapelare simile intendimento diffuso), ha il sapore della secondarietà rispetto al primato

degli insegnamenti ufficiali, giustamente ricchi di teoria ma spesso inefficaci nello stabilire un legame con la vita professionale e la cultura degli insegnanti.

Per quanto scontata possa apparire l'affermazione che il lavoro dell'insegnante è una professione, serve pertanto considerare con attenzione il significato di tale espressione da cui consegue la necessità di una formazione professionale di livello superiore.

Il concetto di professionalità in campo educativo trova approfondimento nei contributi di Bulger (1972), Sarfati Larson (1977), Burbules e Densmore (1991). Essi lo definiscono per analogia con altre professioni come quelle mediche e legali, in cui osservano caratteristiche ricorrenti: formazione di livello universitario, motivo associativo riconducibile al servizio professionale reso dai membri, processo di certificazione legato a un esame, insieme di competenze sorretto da saperi prodotti dalla professione, servizio specifico ed essenziale, senso di servizio nei confronti dei beneficiari, codice etico, rispetto dei membri da parte della società civile.

Un'efficace sintesi delle caratteristiche della professione insegnante è espressa in un manifesto pubblicato a metà degli anni Duemila dal Consiglio Superiore dell'Educazione del Québec (CSE, 2004). Gli atti professionali: poggiano su conoscenze teoriche e operative; sono tratti dalla pratica e dalle teorie educative; hanno natura disciplinare, didattica e pedagogica; sono regolati da norme professionali; si reggono su competenze sviluppate durante la formazione iniziale e continua; trovano sostegno in competenze che necessitano di un continuo aggiornamento; esigono una riflessione sulla pratica e uno sviluppo continuo; richiedono giudizio professionale e senso critico; necessitano di un lavoro individuale e collettivo; sono compiuti con autonomia e responsabilità.

In sintesi, i gesti professionali riflettono l'integrazione di una cultura professionale nella vita quotidiana dell'insegnamento, sono posti interpretando il codice della professione più che riproducendo schemi appresi, come nel caso di un mestiere. Secondo Jorro (2002; 2022) i gesti del mestiere seguono un codice a esso specifico mentre quelli professionali implicano un processo di adattamento in contesto.

La qualità dell'insegnamento è data da una sintesi dinamica e situata di competenza teorica e tecnica. Talvolta, si riscontra poca disponibilità a consolidare la dimensione teorica, percepita come scarsamente utile alla pratica; la professionalità del docente è stata anche illusa dalla proposta di facilismi didattici, come se l'assunzione di determinate tecniche di insegnamento e l'applicazione di procedure e strumenti fossero in sé risolutive. È comprensibile che l'impegno didattico quotidiano direzioni le energie sul piano applicativo; è però necessario che l'insegnante, per non restare prigioniero di una logica di mero consumo della competenza, ponga cura anche alla rielaborazione riflessiva e teorica. La dimensione pratica del lavoro del docente è anche la sua principale risorsa professionale: l'operatività è una fonte inesauribile di informazioni se è condotta con la dovuta riflessività; quest'ultima sarà tanto più ricca quanto più sarà in grado di rimettere in circolo la linfa teorica (Schön, 1983; 1987; Montalbetti, 2005; Zierer, 2015).

### **3. Abilitare a una professione: le condizioni strutturali**

Il futuro della formazione degli insegnanti dipende dalla volontà di tutte le parti coinvolte di perseguire congiuntamente una strategia formativa volta ad abilitare un professionista di alto livello. Cambiare curricula o programmi non è sufficiente; serve una sintesi trasfor-

mativa, capace di definire nuove condizioni epistemologiche, collettive e istituzionali. Nonostante la ricerca educativa documenti, ormai da tempo, che gli insegnanti detengono un proprio sapere come produttori di conoscenze didattiche professionali (Beaudoin & Friedrich, 2001; Cenerini & Drago, 2001; Damiano, 2004; Cattaneo, 2009a; 2009b), il dibattito sulla formazione degli insegnanti si avvia spesso su un'idea dicotomica tra conoscenza dei contenuti e conoscenza della pedagogia e della didattica, senza tenere conto di questa specifica tipologia di conoscenza.

Secondo Nóvoa (2023), quest'ultima ha tre caratteristiche essenziali. La prima è la sua natura contingente, giacché esiste solo nell'azione. Il lavoro pedagogico si definisce in un contesto ad alta imprevedibilità, è fatto di decisioni e risposte a ogni nuova situazione; vi è perciò una dimensione di rischio e incertezza nel modo in cui questa conoscenza si sviluppa, basata su una moltitudine di esperienze e sulla loro analisi. In ciò risiede la possibilità di una conoscenza professionale dell'insegnamento. Quest'ultima è contingente anche perché è contestualizzata, in ricostruzione permanente, si sviluppa per il tramite delle relazioni e delle tensioni presenti nello spazio istituzionale dell'educazione, comprende ogni situazione educativa ed è trasformativa. Per queste ragioni 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 appropriazione.

La seconda caratteristica della conoscenza dell'insegnamento professionale è la sua natura collettiva, giacché si sviluppa in una collettività professionale (McIntyre, 2008; Vangrieken et al., 2015; Hargreaves & O'Connor, 2018; Hargreaves, 2019). Il principio della conoscenza reciproca è alla base della necessità di una formazione alla cooperazione. C'è un sapere tacito e implicito che fa parte del patrimonio della professione docente; è essenziale che esso diventi intenzionale, cosciente e condiviso in un quadro collettivo, collaborativo e collegiale (Goisis, 2013).

La terza caratteristica è la sua finalità pubblica, intesa nei termini sia del mandato sociale attribuito agli insegnanti sia della necessità di darle evidenza affinché sia riconosciuta nello spazio pubblico.

L'esercizio individuale del lavoro dell'insegnante resiste purtroppo nella pratica, anche se è viepiù eroso dalle disposizioni nella normativa scolastica. Per raggiungere lo scopo, serve mettere in atto processi formativi reciproci e cooperativi che non possono esistere senza la partecipazione congiunta di università, scuole e docenti. La formazione di un professionista implica esperienze, interazioni, processi di socializzazione, appropriazione di una cultura e di un'etica professionale. È un processo complesso che abbisogna di un'interazione sistematica tra allievi e formatori, tra insegnanti in formazione e insegnanti in attività. Di là dall'apporto dei docenti universitari, nessuno può diventare insegnante senza la collaborazione di insegnanti più esperti, in virtù di una condivisione di lavoro e riflessione attraverso cui avviene l'acquisizione di cultura e gesti professionali (Viganò, 2016; 2020). Affinché ciò avvenga, occorrono condizioni concrete, anche organizzative.

Come detto, le università da sole non sono in grado di fornire un'adeguata formazione professionale agli insegnanti; sono indispensabili come spazi del sapere e della scienza ma hanno bisogno della collaborazione delle scuole, degli insegnanti e di altri attori. La formazione continua vede spesso l'intervento di enti, agenzie associazioni; certamente non può avvenire senza la presenza esperta degli insegnanti e delle scuole, ma da sola non è sufficiente a costruire modelli efficaci. La pratica fine a sé stessa è solo ripetizione.

La prospettiva è tendere alla definizione di una nuova realtà istituzionale, che riunisca in una responsabilità condivisa e con pari capacità di partecipazione e decisione tutti i diversi attori della formazione degli insegnanti: università, scuole, insegnanti, associazioni di insegnanti, autorità pubbliche, policy makers locali e nazionali. Mutuando l'espressione di Nóvoa (2023), è necessario un "terzo luogo" che riunisca tutti questi soggetti. Esistono esperimenti di questo tipo in diversi Paesi, ma necessitano di verifiche sistematiche e consolidamento (Zeichner, 2012; 2018).

Si potrà obiettare che un'ipotesi innovativa come quella delineata è ambiziosa e rischi di scontrarsi con non poche resistenze, come sempre accade quando si intaccano prassi e gruppi di interesse costituiti. È verosimile; perseguirla implica un faticoso sforzo di tessitura e mediazione. C'è però da domandarsi quale sia l'alternativa, guardando senza infingimenti al futuro non lontanissimo delle nostre società, delle nostre economie, delle nostre democrazie, dei giovani. Non c'è possibilità di ridare alla scuola il ruolo di essere opportunità di crescita per tutti e per ciascuno e di essere presidio di democrazia che non passi attraverso un corpo insegnante all'altezza del compito.

## Riferimenti bibliografici

- Beaudoin J. M. & Friedrich J. (Eds.) (2001). *Théorie de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Bulger P. G. (1972). *Education as a Profession*. Washington: ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Burbules N. C., & Densmore K. (1991). The Limits of Making Teaching a Profession. *Educational Policy*, 5(1), 44-63. <http://dx.doi.org/10.1177/0895904891005001004>
- Cattaneo A. (2009a). *Dalle pratiche ai saperi. La professionalità degli insegnanti fra teoria e azione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cattaneo A. (2009b). *L'altra formazione. Un'indagine sullo sviluppo professionale degli insegnanti*. Milano: Vita & Pensiero.
- Cenerini A., & Drago R. (2001). *Insegnanti professionisti*. Trento: Erickson.
- Commissione europea/EACEA/Eurydice (2023). *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- CSE. Conseil Supérieur de l'Éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Damiano E. (2004). *L'insegnante: identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Étienne R., Altet M., Lessard C., Paquay L., & Perrenoud P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* Bruxelles: De Boeck.
- Ferry G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod
- GCPEA. Global Coalition to Protect Education from Attack. (2024). *Education Under Attack, 2024*. New York: GCPEA Publishing.
- Goisis C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*. Milano: Vita & Pensiero.
- Hargreaves A. (2019). Teacher Collaboration: 30 Years of Research on its Nature, Forms, Limitations and Effects. *Teachers and Teaching*, 5, 603-621.
- Hargreaves A., O'Connor M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hord S. M., & Tobia E. F. (2012). *Reclaiming Our Teaching Profession: The Power of Educators Learning in Community*. New York: Teachers College Press.

- Jorro A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Montrouge: ESF Editeur.
- Jorro A. (2022). Développement professionnel. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (129-133). Bruxelles: De Boeck.
- Lessard C., & Bourdoncle R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153.
- McIntyre D. (2008). Introduction. Schools Learning Through Networking and Researching. In McLaughlin C., Black-Hawkins K., McIntyre D. & Townsend A., *Networking Practitioner Research*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Messick S. (1980). Test Validity and the Ethics of Assessment. *American Psychologist*, 35(11), 1012-1027. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.35.11.1012>
- MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2023). *Risultati Monitoraggio del bullismo e del cyberbullismo a.s. 2022/2023*. <https://www.piattaformaelisa.it/risultati-monitoraggio-a-s-2022-2023/>
- MIM. Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2024). *Report Osservatorio Scuola Digitale a.s. 2022/2023*. <https://scuoladigitale.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/07/Report-Osservatorio-Scuola-Digitale-2024.pdf>
- Montalbetti K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa per l'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nóvoa A. (2023). Formation des enseignants: une troisième révolution. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 94, 127-136.
- OECD. Organization for the Economic Co-operation and Development. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ravitch D. (2013). *Reign of Error: The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America's Public Schools*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sarfati Larson M. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Schön D. A. (1987). *Educating The Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. Paris: UNESCO.
- Vangrieken K., Dochy F., Raes E., & Kyndt E. (2015). Teacher Collaboration: A Systematic Review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Verger A., Lubienski C., & Steiner-Khamsi G. (Eds.) (2016). *The 2016 World Yearbook on Education: The Global Education Industry*. London: Routledge.
- Viganò R. M. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IX, 71-84.
- Viganò R. M. (2020). La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica. *Pedagogia Oggi*, 2, 325-334.
- Viganò R. M. (2023). Evaluation as a Keystone of the Teaching Profession. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 83-89. [https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23\\_11](https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_11)
- Zeichner K. (2012). The Turn Once Again Toward Practice-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 5, 376-382.
- Zeichner K. (2018). *The Struggle for the Soul of Teacher Education*. New York/London: Routledge.
- Zierer K. (2015). Educational Expertise: The Concept of 'Mind Frames' as an Integrative Model for Professionalisation in Teaching. *Oxford Review of Education*, 41(6), 782-798. <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2015.1121140>
- Zouyu Z. (2002). Teacher Education: To Be or To Do. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 211-216.