

**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 distortivi 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 politica<sup>1</sup> sia sul piano del dibattito scientifico<sup>2</sup>. 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 educative<sup>3</sup>, spezzando la sovrapposizione semantica con il concetto di uguaglianza formale<sup>4</sup> e rinviando alla responsabilità dei sistemi scolastici di 'riconoscere' le differenze senza trasformarle in fattori di esclusione o svantaggio. Tra i vari filoni teorici<sup>5</sup>, un'interpretazione all'incrocio tra uguaglianza di opportunità,

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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.

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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 chiunque<sup>6</sup> 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 strategica<sup>7</sup>, 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 studentesca<sup>8</sup>. 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 iniziale<sup>9</sup> 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 studentesco<sup>10</sup>.

---

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.

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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.

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> 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 disuguaglianze<sup>11</sup>, 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 insegnanti<sup>12</sup>. 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 superare<sup>13</sup>.

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

---

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> 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 professionalità<sup>14</sup>. 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 persone<sup>15</sup>, 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 Sandel<sup>16</sup>, 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 produzione<sup>17</sup>. 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 realizza<sup>18</sup>. 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 Tuck<sup>19</sup>, 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.

---

<sup>14</sup> 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.

<sup>15</sup> 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.

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

<sup>17</sup> 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.

<sup>18</sup> 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.

<sup>19</sup> 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 giustificate<sup>20</sup>. 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 strutturali<sup>21</sup>.

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 pubblica<sup>22</sup>. 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 docente<sup>23</sup> consente di collocare l'insegnamento entro una visione più ampia dei processi di apprendimento e delle condizioni che ne rendono diseguale l'accesso.

---

<sup>20</sup> 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.

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

<sup>22</sup> 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.

<sup>23</sup> 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 sperimentando<sup>24</sup>.

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 promuove<sup>25</sup>. 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 questione<sup>26</sup>. Esse concorrono a delineare il tipo di scuola che

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

<sup>25</sup> 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.

<sup>26</sup> 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'insegnamento<sup>27</sup>. 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)<sup>28</sup>, 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'educazione<sup>29</sup>, 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

---

<sup>27</sup> 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.

<sup>28</sup> 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.

<sup>29</sup> 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 educativa<sup>30</sup>. 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 istituzionale<sup>31</sup>.

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 supervisionato<sup>32</sup>. Avviate nove anni dopo (1999) rispetto al provvedimento istitutivo (L. 341/1990)<sup>33</sup>, sono sostituite dai TFA annuali (L. 244/2007 e D.M. 249/2010)<sup>34</sup>: 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 ruolo<sup>35</sup>, 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 concorsi<sup>36</sup>.

---

<sup>30</sup> 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.

<sup>31</sup> 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.

<sup>32</sup> 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.

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

<sup>34</sup> 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.

<sup>35</sup> 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.

<sup>36</sup> 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»<sup>37</sup> 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)<sup>38</sup>, che mirano a ricomporre in un quadro unitario la formazione disciplinare, pedagogico-didattica e il tirocinio, vuole riproporre un modello di abilitazione universitario strutturato e potenzialmente più stabile, pur all'interno di un sistema di accesso alla professione ancora in fase di assestamento<sup>39</sup>.

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 Striano<sup>40</sup> 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 professionalizzante<sup>41</sup>.

---

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

<sup>38</sup> 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.

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

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

<sup>41</sup> 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 docente<sup>42</sup>, 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 scuola<sup>43</sup>, 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 professionalità<sup>44</sup>: 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

---

<sup>42</sup> 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.

<sup>43</sup> 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.

<sup>44</sup> 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 cattedre<sup>45</sup>. 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 disuguaglianza<sup>46</sup>, 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,

---

<sup>45</sup> 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.

<sup>46</sup> 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»<sup>47</sup>, 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 Barbiana<sup>48</sup>, 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?<sup>49</sup>

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-

---

<sup>47</sup> 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.

<sup>48</sup> Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967.

<sup>49</sup> Ivi, p. 30.

mazione dei professori, ponendosi come luogo in cui riemergono criticità strutturali che riguardano la sua collocazione nel primo ciclo di istruzione<sup>50</sup>. Dal punto di vista ordinamentale, esso è composto da due ordini di scuola differenti, ossia dalla primaria e, appunto, dalla secondaria di primo grado: Eurydice<sup>51</sup> 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»<sup>52</sup>. 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»<sup>53</sup>.

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 segmenti<sup>54</sup>. 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

---

<sup>50</sup> 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.

<sup>51</sup> 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.

<sup>52</sup> Ivi, p. 7.

<sup>53</sup> Ibidem.

<sup>54</sup> 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 educativa<sup>55</sup>. Tale discontinuità si manifesta attraverso un cambiamento repentino delle pratiche didattiche, delle forme di valutazione e delle modalità relazionali tra docenti e studenti<sup>56</sup>.

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 elementari<sup>57</sup>.

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 primaria<sup>58</sup>; 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 scolastiche<sup>59</sup>. 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 scuola<sup>60</sup>.

---

<sup>55</sup> 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.

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

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

<sup>58</sup> A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Laterza, Roma-Bari 2022.

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

<sup>60</sup> 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»<sup>61</sup> e la si intenda come «anello debole del sistema scolastico italiano»<sup>62</sup>: a dimostrazione delle problematicità di questo segmento, a partire dai dati raccolti grazie alle rilevazioni INVALSI, De Simone<sup>63</sup> 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*<sup>64</sup> 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 professionale<sup>65</sup>.

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 relazione<sup>66</sup>: 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.

---

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

<sup>62</sup> Ivi, p. 152.

<sup>63</sup> 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.

<sup>64</sup> INVALSI, *Rapporto INVALSI 2025*, INVALSI, Roma 2025.

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

<sup>66</sup> 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 scolastica<sup>67</sup>, 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 sé<sup>68</sup>.

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

---

<sup>67</sup> 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.

<sup>68</sup> 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 educativo<sup>69</sup>.

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 partecipazione<sup>70</sup>, 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.

---

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

<sup>70</sup> 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»<sup>71</sup>.

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 disparità<sup>72</sup>. 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.

---

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

<sup>72</sup> 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 amministrative<sup>73</sup> secondo una sorta di «compromesso governativo dati i tempi stringenti del PNRR»<sup>74</sup>, 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»<sup>75</sup>, 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'individuo<sup>76</sup>.

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 formativa<sup>77</sup>.

<sup>73</sup> 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.

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

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

<sup>76</sup> 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.

<sup>77</sup> 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 grado<sup>78</sup>: 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 educativa<sup>79</sup>, 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 democrazia<sup>80</sup>.

<sup>78</sup> 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 stereotipi didattiche nella formazione degli insegnanti*, «Formazione & Insegnamento», XVII, 1 (2019), pp. 351-374.

<sup>79</sup> 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.

<sup>80</sup> 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 apprendimento<sup>81</sup>.

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 formativi<sup>82</sup>. 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 esclusione<sup>83</sup>. 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 consapevolezza<sup>84</sup>.

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

---

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

<sup>82</sup> M. Cuconato, *Il tempo delle medie*, cit., pp. 198-211.

<sup>83</sup> 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. CQIIA Rivista» V, 15 (2019), pp. 45-58.

<sup>84</sup> 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»<sup>85</sup>, 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 educativi<sup>86</sup>. 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'apprendimento<sup>87</sup>. 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.

---

<sup>85</sup> Ivi, p. 90.

<sup>86</sup> 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.

<sup>87</sup> 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 autonomo<sup>88</sup> 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»<sup>89</sup> 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 anni<sup>90</sup>, 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»<sup>91</sup>. 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

---

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

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

<sup>90</sup> 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.

<sup>91</sup> 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 riflessione<sup>92</sup>, 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-

---

<sup>92</sup> D. Perfetti, *Formazione docente e tirocinio scolastico nel DPCM 4 agosto 2023 tra recupero del modello 'SSIS', compromessi e 'novità'*, «Formazione Lavoro Persona. CQIIA 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 curricolo verticale<sup>93</sup>:

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*

---

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