

La frattura tra teoria e pratica nella costruzione della professionalità docente: le percezioni dei docenti sui nuovi percorsi abilitanti

The Theory–Practice Gap in the Construction of Teacher Professionalism: Teachers’ Perceptions of the New Qualification Pathways

MICHELE FLAMMIA, ALESSANDRO PEREGO, FILOMENA MARTORI

L'articolo presenta i risultati di una ricerca qualitativa di tipo esplorativo sulle percezioni dei docenti che hanno partecipato ai percorsi abilitanti per la scuola secondaria, introdotti dal DPCM 4 agosto 2023. A partire dal tema del divario tra teoria e pratica, il contributo analizza il modo in cui i corsisti interpretano l'efficacia formativa dei percorsi, il ruolo del tirocinio e la concezione di didattica e di professionalità docente che ne emerge. I risultati mostrano una percezione prevalentemente critica, con una tendenza a interpretare la didattica come una pratica artigianale, non informata dalla ricerca scientifica, e i percorsi come un adempimento burocratico. Lo studio sollecita un dibattito sulle condizioni strutturali necessarie per costruire una formazione iniziale capace di integrare in modo significativo teoria, pratica e riflessività nella formazione degli insegnanti.

PAROLE CHIAVE: FORMAZIONE INSEGNANTI; PROFESSIONALITÀ DOCENTE; TEORIA E PRATICA DIDATTICA; PERCORSI ABILITANTI; TIROCINIO INDIRETTO.

The article presents the results of an exploratory qualitative study on the perceptions of teachers who participated in the qualification pathways for secondary school teachers introduced by the DPCM of 4 August 2023. Focusing on the gap between theory and practice, the contribution analyses how participants interpret the training effectiveness of the pathways, the role of the internship, and the conception of teaching and teacher professionalism that emerges. The findings reveal a predominantly critical perception, with a tendency to view teaching as a craft-based practice, not informed by scientific research, and the pathways as a bureaucratic. The study calls for a debate on the structural conditions necessary to build a pre-service teacher education capable of meaningfully integrating theory, practice, and reflexivity.

KEYWORDS: TEACHER EDUCATION; TEACHER PROFESSIONALISM; THEORY AND PRACTICE IN TEACHING; QUALIFICATION PATHWAYS; INDIRECT INTERNSHIP.

Introduzione

Il presente lavoro si propone di offrire una prima esplorazione qualitativa delle percezioni dei docenti che hanno partecipato ai nuovi percorsi abilitanti per la scuola secondaria. L'obiettivo non è quello di produrre valutazioni generalizzabili, bensì di restituire una rilevazione iniziale e circoscritta delle potenzialità e dei limiti percepiti di tali percorsi formativi, a partire dall'esperienza vissuta dai soggetti direttamente coinvolti.

In questa prospettiva, il contributo intende alimentare il dibattito scientifico e professionale sulla direzione intrapresa dalle recenti scelte in materia di formazione iniziale degli insegnanti e sulla loro effettiva capacità di rispondere alle esigenze di sviluppo della professionalità docente. Le percezioni dei docenti assumono, in tal senso, un ruolo centrale, in quanto consentono di cogliere aspetti dell'efficacia formativa che difficilmente emergono attraverso analisi esclusivamente normative o strutturali dei dispositivi formativi.

L'urgenza di interrogarsi su questi temi appare particolarmente evidente nel contesto italiano, segnato da una lunga stagione di continui cambiamenti e riforme del sistema scolastico che hanno inciso in modo significativo sui modelli di reclutamento e di formazione degli insegnanti. Tale discontinuità ha contribuito a una progressiva frammentazione dei percorsi formativi, rendendo complessa la costruzione di una professionalità docente fondata su criteri condivisi, riconoscibili e stabili nel tempo.

A questa criticità strutturale si affianca un secondo nodo problematico, ampiamente discusso nella letteratura sulla formazione degli insegnanti: il persistente divario tra teoria e pratica¹. Quando tale scarto non viene adeguatamente affrontato e rielaborato all'interno dei percorsi formativi, si rischia di compromettere la costruzione di una professionalità docente solida, riflessiva e capace di integrare in modo coerente e consapevole saperi teorici e competenze operative.

¹ L. Mortari, C. Girelli, R. Silva, *The gap between research and reality: teachers' voices*, ICERI2016 Proceedings, Siviglia 2016, pp. 4479-4487; A. Cosentino, *Teoria e pratica nella formazione dei docenti. Il modello della "P4C"*, in a cura di M. Santi, *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori Editore, Napoli 2005, pp. 63-80.

Il rapporto tra teoria e pratica didattica nella costruzione della professionalità docente

La questione della formazione degli insegnanti nel nostro Paese, e in particolare della formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria, rappresenta oggi un tema estremamente rilevante, complesso e urgente da affrontare. Numerose evidenze mostrano infatti come la professionalità docente costituisca un fattore determinante per la qualità dell'istruzione². Il susseguirsi frenetico di diversi modelli di formazione *pre-service* in Italia e il dibattito che ne ha accompagnato l'evoluzione mettono in luce la complessità della questione, che coinvolge inevitabilmente aspetti di ordine politico, economico e sociale³.

Sul piano teorico, tale complessità è ulteriormente accentuata dalla natura problematica della professionalità docente nella scuola secondaria, che si colloca in una tensione costante tra il modello di esperto disciplinare e quello di esperto dei processi di insegnamento-apprendimento, nonché dallo statuto epistemologico della didattica, che solo in tempi relativamente recenti sembra emergere, con difficoltà, come disciplina autonoma nell'ambito delle scienze dell'educazione⁴.

Sul percorso di progressiva emancipazione della didattica dalla pedagogia, insieme all'uso sempre più diffuso del termine, pesa la difficoltà di individuare di una definizione condivisa⁵, ma nelle diverse accezioni è tuttavia possibile riconoscere un elemento ricorrente: la centralità del concetto di azione⁶. In questa prospettiva, Damiano afferma che «l'insegnamento come azione costituisce l'oggetto formale della didattica»⁷, mentre Cerri definisce la didattica come:

² G. Castellana, *Quale formazione degli insegnanti per la promozione della qualità dell'insegnamento e l'efficacia degli apprendimenti degli studenti*, «Formazione & insegnamento», XV, 3 (2017), pp. 29-44.

³ R. Viganò, *Formare l'insegnante professionista. La sfida di un'innovazione istituzionale*, in a cura di R. Tammaro, C. Lisimberti, A. Tinterri, *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti*, Atti del Convegno Internazionale SIRD, Salerno 2024; G. Benvenuto, *Lezioni dal passato. Cosa (non) ha funzionato nella formazione degli insegnanti?*, «Lifelong Lifewide Learning», XIX, 42 (2023), pp. 14-24.

⁴ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Laterza, Roma-Bari 2013.

⁵ A cura di G. Genovesi, *Scienza dell'educazione: il nodo della didattica*, FrancoAngeli, Milano 2006.

⁶ F. Zuccoli, *L'azione didattica*, in a cura di E. Nigris, L. Teruggi, F. Zuccoli, *Didattica generale*, Pearson, Milano 2016, pp. 43-82.

⁷ E. Damiano, *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della "nuova ricerca didattica"*, La Scuola, Brescia 2006, p. 86.

un complesso di saperi teorico-pratici, scienza contemporaneamente autonoma e strettamente correlata alla pedagogia dotata di una forte marcatura progettuale, metodologica, valutativa, la cui consapevolezza critica, assunta quale guida dell'agire educativo, trasforma in azione la riflessione sui processi educativi e culturali per ritornare a essa in un circolo in cui l'una continuamente rinvia all'altra⁸.

La didattica viene dunque riconosciuta come un sapere pratico informato dalla teoria, caratterizzato da una relazione circolare tra riflessione e azione, in cui la consapevolezza critica assume un ruolo determinante.

Questa concezione si riflette direttamente nella definizione della professionalità docente. Sebbene lo status professionale degli insegnanti non sia definito in maniera univoca⁹, risulta ampiamente condivisa l'idea che l'insegnante debba configurarsi come professionista riflessivo¹⁰ a partire dal fortunato lavoro di Schön¹¹. La qualità dell'insegnamento è infatti il risultato di una sintesi dinamica e situata tra dimensione teorica e dimensione tecnica. La professionalità del docente si sviluppa dunque quando l'operatività quotidiana rappresenta una fonte di informazioni, a condizione che sia accompagnata da un adeguato livello di riflessività teorica¹². L'insegnante è quindi chiamato a sperimentarsi come praticante riflessivo e critico¹³, al fine di comprendere l'eterogeneità delle variabili educative e intervenire in modo adeguato nei contesti complessi.

Coerentemente con tale prospettiva, l'ETUCE, nel 2008, descrive gli insegnanti di qualità come coloro che concepiscono l'insegnamento non come semplice acquisizione di abilità tecniche, bensì come prassi, in cui teoria, pratica e riflessione critica sull'agire educativo e su quello altrui interagiscono reciprocamente, consentendo di integrare conoscenze, gestire la complessità e

⁸ R. Cerri, *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Carocci, Roma 2007, p. 19.

⁹ G. Ferry, *Spécialité de la formation des enseignants. Le trajet de la formation*, Dunod, Paris 1987; Z. Zhou, *Teacher education: to be or to do*, «Journal of Education for Teaching», XXVIII, 3 (2002), pp. 211-216; E. F. Tobia, S. M. Hord, *I am a professional*, «The Learning Professional», XXXIII, 3 (2012), p. 16.

¹⁰ L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2014; P. Magnoler, *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*, EUM, Macerata 2008; M. C. Michelini, *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo*, FrancoAngeli, Milano 2013.

¹¹ D. A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.

¹² *Ibidem*; K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005; K. Zierer, *Educational expertise: the concept of "mind frames" as an integrative model for professionalisation in teaching*, «Oxford Review of Education», XLI, 6 (2015), pp. 782-798.

¹³ M. Bru, M. Altet, C. Blanchard-Laville, *À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages*, «Revue française de pédagogie», CXLVIII,1 (2004), pp. 75-87.

adattarsi alle esigenze dei singoli studenti e dell'intero gruppo classe¹⁴. In linea con questa impostazione, Hagger e McIntyre (2006) individuano due requisiti fondamentali nella preparazione di insegnanti di qualità: la capacità di valutare sistematicamente la propria base di conoscenze e lo sviluppo di atteggiamenti critici orientati all'innovazione e al miglioramento professionale¹⁵.

La formazione degli insegnanti dovrebbe dunque avere il compito di stimolare

una riflessione sulla dialettica che intercorre tra teoria e pratica, laddove la teoria si fa problema confrontandosi con la pratica e la stessa pratica si fa anch'essa problema collocandosi in un orizzonte di progettualità¹⁶

promuovendo la capacità dei docenti di aggiornare i propri metodi di insegnamento e di affrontare anche situazioni educative impreviste¹⁷.

Gli studi più recenti confermano tale orientamento, evidenziando la necessità di elaborare una struttura formativa fondata su un intreccio costruttivo e ricorsivo tra insegnamento teorico, attività laboratoriali ed esperienze di tirocinio¹⁸. Diventa pertanto sempre più evidente l'esigenza di indirizzare gli insegnanti in formazione verso una postura critica nei confronti della quotidianità scolastica, favorendo una professionalità orientata al cambiamento e alle forme attive di apprendimento¹⁹, all'interno di un approccio creativo capace di ristrutturare la relazione tra pratica e modelli teorici a seconda delle esigenze²⁰. Coerentemente con tale quadro teorico, il percorso di formazione iniziale dei docenti dovrebbe essere ideato, progettato e realizzato come un processo di ricerca-formazione e

¹⁴ European Trade Union Committee for Education, *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*, ETUCE, Brussels 2008.

¹⁵ H. Hagger, D. McIntyre, *Learning teaching from teachers. Realising the potential of school-based teacher education*, McGraw-Hill Education, Maidenhead 2006.

¹⁶ D. Savio, A. Bondioli, M. Piseri, *Il ruolo della pedagogia nella formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria italiana oggi*, in a cura di M. Ferrari et al., *La formazione degli insegnanti in Italia e Germania*, FrancoAngeli, Milano 2021, p. 175.

¹⁷ L. Milani, *Formare alla ricerca, alla sperimentazione e all'innovazione*, in a cura di M. Fiorucci, E. Zizioli, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia, Lecce 2022, pp. 357-361.

¹⁸ A. Mura, A. L. Zurru, *Gli elementi per un modello di formazione inclusivo degli insegnanti*, in a cura di M. Fiorucci, E. Zizioli, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Pensa MultiMedia, Lecce 2022, pp. 212-215.

¹⁹ N. L. Serdenciuc, *Competency-based education: implications on teachers' training*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», LXXVI, 2013, pp. 754-758.

²⁰ I. Zollo et al., *Teachers' education and "non linearity": simplex perspectives*, «Education Sciences & Society», IX, 2 (2018), pp. 20-38.

di *teacher research*, orientato a promuovere la professionalità attraverso pratiche riflessive e processi trasformativi²¹.

I nuovi percorsi abilitanti

La formazione pre-servizio degli insegnanti della scuola secondaria si è progressivamente universitarizzata a partire dalla seconda metà del XX secolo²², nel tentativo di superare un modello di accesso alla professione fondato prevalentemente sul possesso del titolo disciplinare e su modalità di reclutamento svincolate da una formazione pedagogico-didattica strutturata. L'idea che la professionalità docente debba essere sviluppata attraverso un percorso universitario risulta oggi ampiamente condivisa²³.

Tuttavia, già a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso emerge una crescente preoccupazione per il divario tra teoria e pratica, accompagnata da una rinnovata attenzione alla valorizzazione dei saperi impliciti degli insegnanti²⁴, sempre più considerati come professionisti esperti il cui potenziale può essere coltivato attraverso la creazione di comunità di pratiche. Tali comunità, mediante lo scambio di buone pratiche, dovrebbero favorire la riflessione sull'azione²⁵. Si diffonde così la convinzione che i percorsi di formazione iniziale debbano essere strutturati in modo da promuovere una riflessione circolare tra teoria e pratica, anche attraverso il confronto sistematico tra colleghi e docenti esperti²⁶.

²¹ J. Anderson, *In search of reflection-in-action: an exploratory study of the interactive reflection of four experienced teachers*, «Teaching and Teacher Education», LXXXVI, 2019 (2019), pp. 1-17; C. Clark et al., *Collaboration as dialogue*, «American Educational Research Journal», XXXIII, 1 (1996), pp. 193-231; L. Fabbri, A. Romano, *Metodi per l'apprendimento trasformativo*, Carocci, Roma 2017; I. Vannini, *Fare ricerca educativa per promuovere la professionalità docente. Il "qui ed ora" del Centro CRESPI*, in G. Asquini, *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 13-26.

²² R. Viganò, *Formare l'insegnante professionista. La sfida di un'innovazione istituzionale*, cit.

²³ J. Raffaghelli, *The big picture: meeting educational challenges in an increasing multicultural world*, «Formazione & insegnamento», VIII, 3 (2025), pp. 17-50.

²⁴ J. Elliott, M. Maclure, C. Sarland, *Teachers as researchers in the context of award bearing courses and research degrees*, UK Economic & Social Research Council, Swindon 1996; F. Jansma et al., *The relation between teacher thought and behavior: implications for teacher training*, Annual meeting AERA, New York 1997; L. Perla, V. Vinci, *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XIII, 21 (2021), pp. 38-67.

²⁵ V. Midoro, *Per un insegnante nuovo*, «Italian Journal of Educational Technology», XIII, 3 (2005), p. 12; U. Margiotta, *Insegnare nella società della conoscenza*, Pensa Multimedia, Lecce 2007.

²⁶ C. La Rocca, M. Margottini, *Teoria e pratica nella formazione dei docenti*, «Formazione & insegnamento», XV, 3 (2017), pp. 57-70; M. Baldacci, *Appunti sulla formazione dei docenti*, «Lifelong Lifewide Learning», XIX, 42 (2023), pp. 7-13; M. Baldacci et al., *Per un'idea di insegnante*, «Pedagogia più didattica», IX, 2 (2023), pp. 30-50; M. C. Michelini, *Formare insegnanti riflessivi e critici*, «Pedagogia oggi», XX, 1 (2022), pp. 154-160.

In tale quadro si colloca la breve esperienza delle Scuole di Specializzazione per l’Insegnamento Secondario (SSIS), introdotte con il D.M. 26 maggio 1998, dopo un lungo dibattito. Esse hanno rappresentato il primo tentativo organico di costruire un percorso universitario specificamente orientato a rispondere all’esigenza di integrare teoria e pratica, soprattutto attraverso attività di tirocinio diretto e indiretto²⁷. Le SSIS si configuravano come percorsi biennali ad accesso programmato, affidati alle università in collaborazione con le istituzioni scolastiche. Pur essendo apprezzato nel suo impianto generale, il modello ha evidenziato fin dall’inizio criticità strutturali, in particolare proprio rispetto all’effettiva integrazione delle attività di tirocinio scolastico con quelle universitarie²⁸.

L’abrogazione delle SSIS, attive per soli nove cicli, è avvenuta per ragioni sia economiche, legate alla crisi del 2008, sia ideologiche, riconducibili all’idea che tali percorsi attribuissero un peso eccessivo alle competenze psico-pedagogiche a discapito delle conoscenze disciplinari²⁹.

Dal 2009 a oggi si sono succeduti quattro diversi modelli di formazione iniziale, spesso frutto di esigenze politiche contingenti, per cui ciascun governo ha teso a disconoscere le scelte operate dal precedente, più che a valutare sistematicamente l’efficacia dei modelli adottati³⁰. La soppressione delle SSIS e la successiva introduzione di nuovi dispositivi normativi – dai percorsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) al sistema dei 24 CFU, fino agli attuali percorsi abilitanti da 30, 36 e 60 CFU – non hanno dunque risolto in modo strutturale le criticità emerse, ma le hanno in parte riproposte. La successione di riforme che ha interessato la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria appare infatti caratterizzata da una logica prevalentemente compensativa ed emergenziale, più che da una visione coerente di lungo periodo³¹.

Il Decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito in legge il 17 giugno 2022, stabilisce, nel Capo VIII (articoli 44-47), modifiche al decreto legislativo istitutivo del FIT (Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59) e introduce il nuovo *Sistema di*

²⁷ R. Sicurello, L. Leoni, *Il tirocinio tra scuola e università*, «CQIIA Rivista», XV, 5 (2019), pp. 45-58.

²⁸ D. Perfetti, *Formazione docente e tirocinio scolastico nel DPCM 4 agosto 2023*, «CQIIA Rivista», XIV, 42 (2024), pp. 96-130.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ A. Gavosto, *Formazione e reclutamento dei docenti in Italia*, in a cura di M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva, *Idee per la formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 85-96.

³¹ F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia: percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma 2020.

formazione iniziale e accesso in ruolo per la scuola secondaria. Il sistema prevede un percorso universitario e accademico abilitante con prova finale, corrispondente a un impegno formativo di almeno 60 crediti formativi universitari (CFU), seguito da un concorso nazionale e da un anno di prova.

Il DPCM 4 agosto 2023, pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 25 settembre 2023 con il titolo *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado*, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza, definisce gli ordinamenti e le modalità dei percorsi di formazione dei docenti. L'organizzazione dei corsi è demandata alle singole università, che godono di ampia autonomia e dispongono di risorse differenziate, sia in termini di dotazioni finanziarie sia di competenze dei docenti e dei tutor coinvolti.

I nuovi percorsi sembrano condividere l'esigenza di una interazione proficua tra insegnamenti universitari e attività pratiche a scuola, riprendendo la struttura del tirocinio diretto e indiretto. È tuttavia significativo osservare che i percorsi formativi previsti, seppur nella loro fase transitoria, risultano articolati e differenziati in base all'esperienza pregressa dei candidati. In particolare, coloro che hanno maturato almeno tre anni di servizio possono accedere a un percorso ridotto da 30 CFU, anziché a quello ordinario da 60 CFU. Tale articolazione evidenzia una contraddizione di fondo: se da un lato i percorsi si fondano sul principio secondo cui la professionalità docente si costruisce attraverso una relazione circolare tra formazione teorica e pratica, dall'altro, come sottolineano Amatori et al.³², la previsione di percorsi ridotti per chi ha già svolto servizio tende a rafforzare l'idea che la sola esperienza pratica sia sufficiente a definire la professionalità docente.

Sull'attivazione dei percorsi hanno inciso rilevanti problematiche organizzative, che ne hanno ritardato l'avvio e costretto gli atenei a operare in tempi ristretti e in condizioni di forte pressione³³. Tali difficoltà organizzative hanno penalizzato in modo significativo le attività di tirocinio diretto e indiretto³⁴.

Nel complesso, dunque, i nuovi percorsi abilitanti si configurano come dispositivi ancora in fase di assestamento, chiamati a rispondere a istanze ambiziose in

³² G. Amatori et al., *La formazione dei docenti della scuola secondaria*, «Italian Journal of Educational Research», XXXV, 12 (2025), pp. 90-103.

³³ F. Magni, *L'università verso terre inesplorate*, «Nuova Secondaria», XLII, 10 (2025), pp. 56-63.

³⁴ R. Cella et al., *Un anno di cambiamenti per la scuola e l'insegnamento dell'italiano*, «Italiano a scuola», VII, 1 (2025), pp. 1-12.

termini di integrazione tra formazione teorica, pratica didattica e sviluppo della professionalità docente. In questo contesto, appare necessario interrogarsi sulla loro effettiva capacità di funzionare come percorsi formativi, e non soltanto come dispositivi di accesso o di certificazione. Tale esigenza rende particolarmente rilevante l'avvio di indagini empiriche volte a esplorare le percezioni dei partecipanti.

La ricerca

Metodologia e domande di ricerca

A partire dalle considerazioni teoriche esposte nei paragrafi precedenti, è stata progettata una ricerca di tipo qualitativo-esplorativo³⁵, con l'obiettivo di indagare la percezione dei docenti che hanno partecipato ai nuovi percorsi abilitanti per la scuola secondaria. In particolare, la ricerca si è proposta di esplorare: a) la percezione dell'efficacia formativa dei percorsi abilitanti; b) la concezione di didattica e di professionalità docente che emerge dall'esperienza di formazione.

La rilevazione delle percezioni dei docenti consente inoltre di raccogliere elementi utili alla valutazione dei percorsi formativi. Poiché le percezioni rappresentano una dimensione significativa della qualità dei corsi di formazione, ampiamente riconosciuta in letteratura³⁶, l'analisi dei dati offre indicazioni rilevanti in merito alle potenzialità dei percorsi abilitanti di incidere sui processi di formazione professionale.

Pur collocandosi prevalentemente entro un paradigma qualitativo, la ricerca ha previsto l'integrazione di dati quantitativi con funzione descrittiva, raccolti attraverso un questionario, al fine di delineare in modo più accurato le caratteristiche del campione e di contestualizzare i dati qualitativi. Tale integrazione non risponde a una logica esplicativa o inferenziale, ma assolve a una funzione di supporto e di chiarificazione del contesto empirico entro cui si sviluppa l'analisi qualitativa.

³⁵ J. L. Ellis, D. L. Hart, *Strengthening the choice for a generic qualitative research design*, «The Qualitative Report», XXVIII, 6 (2023), pp. 1759-1768.

³⁶ J. Yang, H. Wei, *Development of a scale of teachers' perceived training quality*, «Humanities and Social Sciences Communications», XII, 1 (2025), pp. 1-7.

La raccolta dei dati si è articolata in due fasi. In una prima fase è stato somministrato un questionario online; in una seconda fase sono state condotte interviste semistrutturate.

Campionamento

Il campione è composto da 106 docenti della scuola secondaria che hanno partecipato ai percorsi abilitanti, selezionati secondo un criterio di campionamento di opportunità (*convenience sampling*³⁷). Tra questi, 10 docenti sono stati ulteriormente selezionati, sempre secondo il medesimo criterio, con l'obiettivo di approfondire e problematizzare i temi del questionario.

Strumenti

Il questionario era strutturato in cinque aree principali, finalizzate a raccogliere informazioni di carattere anagrafico e professionale (età, anni di esperienza di insegnamento, ordine e grado di scuola, classe di concorso) attraverso domande chiuse, nonché dati relativi alle impressioni generali sul percorso formativo, alla percezione della qualità dell'offerta formativa e alla valutazione complessiva dell'esperienza, rilevati mediante domande a risposta chiusa su scala Likert (1-5) e domande aperte. Le risposte, raccolte tramite *Google Forms*, sono state analizzate mediante procedure di statistica descrittiva, con l'obiettivo di fornire un quadro sintetico delle caratteristiche del campione e delle tendenze emerse. Le interviste semistrutturate, della durata media di circa 25 minuti, hanno esplorato i seguenti temi:

- le motivazioni alla partecipazione;
- le rappresentazioni della didattica e della professionalità docente;
- la percezione del rapporto tra teoria, pratica e tirocinio;
- la valutazione del contributo del percorso alla crescita professionale.

Tutte le interviste sono state audio-registrate e trascritte integralmente (verbatim).

³⁷ E. J. Tisdell, S. B. Merriam, H. L. Stuckey-Peyrot, *Qualitative research. A guide to design and implementation*, Wiley, Hoboken 2025.

Analisi dei dati

I dati raccolti tramite *Google Forms* sono stati analizzati attraverso un approccio statistico-descrittivo, applicato sia alle risposte alle domande chiuse sia a quelle aperte. Le risposte aperte, caratterizzate da una marcata sinteticità, si prestavano maggiormente a una sintesi ordinata delle tipologie di risposta emerse piuttosto che a un'analisi tematica approfondita. Nello specifico, le domande aperte quali 'cosa ti porti a casa di questo percorso?', 'cosa ti porti a casa dell'esperienza di tirocinio indiretto?', 'che tipo di discrepanze hai trovato, se ne hai trovate?' e 'come è stata trattata la didattica della tua disciplina?' sono state classificate in cinque categorie principali. Tali categorie comprendevano le risposte a componente prevalentemente positiva, che mettevano in evidenza aspetti positivi dei percorsi formativi, le risposte a componente prevalentemente negativa, che segnalavano criticità riscontrate, gli aspetti positivi di maggiore frequenza, ossia gli elementi positivi ricorrenti tra le risposte, gli aspetti negativi di maggiore frequenza, corrispondenti alle criticità più frequentemente menzionate, e infine le risposte non fornite, relative alle domande lasciate senza risposta. Questa modalità di analisi ha consentito una restituzione sintetica e coerente dei dati, in linea con la funzione descrittiva attribuita al questionario all'interno del disegno complessivo della ricerca. Le trascrizioni delle interviste sono state analizzate attraverso un approccio induttivo, secondo il modello dell'analisi tematica riflessiva proposto da Braun e Clarke³⁸. Il processo analitico ha seguito le sei fasi delineate dalle autrici: familiarizzazione con i dati, codifica iniziale, individuazione dei temi ricorrenti, revisione e raffinamento dei temi, definizione e denominazione finale dei temi, produzione del report analitico. Per supportare la codifica e garantire trasparenza e tracciabilità del processo analitico, è stato utilizzato il software ATLAS.ti. Al fine di rafforzare l'affidabilità dell'analisi, i dati sono stati inizialmente codificati in modo indipendente dai ricercatori; le discrepanze sono state successivamente discusse collegialmente secondo un approccio dialogico e critico³⁹.

³⁸ V. Braun, V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», III, 2 (2006), pp. 77-101; V. Braun, V. Clarke, *Reflecting on reflexive thematic analysis*, «Qualitative Research in Sport, Exercise and Health», XI, 4 (2019), pp. 589-597.

³⁹ R. S. Barbour, *Quality of data analysis*, in *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, SAGE, London 2014, pp. 496-509.

Risultati

Risultati dell'analisi delle risposte al questionario

La tabella 1 riporta le principali caratteristiche socio-anagrafiche del campione al quale è stato somministrato il questionario.

Tabella 1: caratteristiche socio-demografiche del campione

		Frequenza	Percentuale (N=105)	Medie
Età	20-29	13	12,38%	età media: 40,7
	30-39	34	32,38%	
	40-49	39	37,14%	
	50-59	17	16,19%	
	60-69	2	1,90%	
Anni di insegnamento	0	3	2,86%	media anni di insegnamento: 7,4
	1-5	47	44,76%	
	6-10	35	33,33%	
	11-15	9	8,57%	
	16-20	5	4,76%	
	21-25	4	3,81%	
	26-30	2	1,90%	
Tipologia percorso	30 CFU	42	40,00%	
	36 CFU	10	9,52%	
	60 CFU	28	26,67%	
	30 CFU ex art. 13	24	22,86%	
	Non risponde	1	0,95%	
Discipline di abilitazione	Matematica	5	4,76%	
	Matematica e fisica	6	5,71%	
	Fisica	1	0,95%	
	Matematica e scienze	4	3,81%	
	Italiano, latino, geostoria	26	24,76%	
	Filosofia e storia	5	4,76%	
	Filosofia e scienze umane	22	20,95%	
	Chimica e biologia	3	2,86%	
	Diritto ed economia	3	2,86%	
	Scienze motorie	9	8,57%	
	Informatica	4	3,81%	
	Discipline artistiche	5	4,76%	
	Scienze e tecnologie meccaniche	1	0,95%	
	Non risponde	11	10,48%	
Voto finale	10	32	30,48%	voto finale medio: 9,03
	9	30	28,57%	
	8	21	20,00%	
	7	4	3,81%	
	Esame non superato	3	2,86%	
	Non lo ha ancora svolto	15	14,29%	

L'età media del campione è pari a 40,7 anni; la maggioranza relativa dei corsisti rientra nella fascia 40–49 anni (37,14%), seguita dalla fascia 30–39 anni (32,38%). Il campione risulta costituito in larga parte da docenti con esperienza di insegnamento: solo tre corsisti (meno del 3% del totale) dichiarano di non aver avuto precedenti esperienze didattiche, mentre circa l'80% dei rispondenti riferisce un'anzianità di servizio compresa tra 1 e 10 anni (media degli anni di insegnamento: 7,4).

Per 80 corsisti si tratta della prima abilitazione all'insegnamento, mentre 24 partecipanti risultano iscritti al percorso abilitante da 30 CFU ex art. 13, rivolto a docenti già in possesso di un'abilitazione (1 corsista non risponde alla domanda). Tali percorsi prevedono un'erogazione dei contenuti interamente online e non includono attività di tirocinio diretto e indiretto; di conseguenza, le analisi relative al tirocinio diretto e indiretto nel questionario fanno riferimento esclusivamente ai corsisti alla prima abilitazione.

Le classi di concorso risultano variamente rappresentate, con una maggioranza relativa di docenti afferenti all'area umanistica, in particolare alle discipline di lettere e di filosofia e scienze umane. Infine, solo 4 docenti (3,96% del campione) dichiarano di aver conseguito un voto finale pari a 7; la maggioranza relativa dei partecipanti (31,68%) riferisce un voto finale pari a 10 e la media complessiva dei voti ottenuti è pari a 9,03.

La tabella 2 riporta la media globale e le medie in funzione del voto relative alle quattro domande a risposta chiusa concernenti l'utilità percepita del percorso, l'effetto di cambiamento sulla propria pratica didattica, il cambiamento nel modo di valutare e la spendibilità delle competenze acquisite in classe.

Tabella 2: media globale e media risposte

Voto finale	Utilità percorso	Cambiamento pratica didattica	Cambiamento modo di valutare	Spendibilità in classe
10	2,7	2,2	2,3	2,7
9	2,6	2,5	2,5	2,7
8	2,9	2,5	2,6	2,7
7	1,5	1,3	1,5	1,8
Media globale	2,5	2,2	2,2	2,5

Per quanto riguarda le domande aperte, in considerazione dell'estrema sinteticità del materiale testuale raccolto, non è stata condotta un'analisi tematica in senso proprio. L'analisi si colloca pertanto su un piano esclusivamente descrittivo ed esplorativo, con l'obiettivo di offrire una sintesi ordinata delle tipologie di risposta emerse, senza pretese di esaustività interpretativa.

In una prima fase, le risposte sono state distinte in base all'orientamento generale espresso, individuando risposte che veicolano una percezione prevalentemente positiva e risposte caratterizzate da una componente prevalentemente negativa. Successivamente, sono state definite etichette descrittive volte a raggruppare le principali tipologie di contenuto, procedendo quindi a una rilevazione della loro ricorrenza all'interno del corpus testuale. L'esito di questa analisi descrittiva è riportato in forma tabellare; tra parentesi è indicato il numero di occorrenze associate a ciascuna etichetta.

Tabella 3: risultati analisi descrittiva.

DOMANDA	Risposte a componente prevalentemente positiva (che rilevano aspetti positivi)	Risposte a componente prevalentemente negativa (che rilevano aspetti critici)	Aspetti positivi di maggiore frequenza	Aspetti negativi di maggiore frequenza	Non risponde
Cosa ti porti a casa di questo percorso?	26 (24,8%)	63 (60%)	Confronto (10)	Nessuna acquisizione (36) Trattazione nozionistica (9)	16 (15,2%)
Cosa ti porti a casa dell'esperienza di tirocinio indiretto?	34 (32,4%)	33 (31,4%)	Confronto con i colleghi (11) Laboratori pratici (4)	Nessuna acquisizione (27) Impreparazione tutor (2)	38 (36,2%) (di cui 24 non lo hanno svolto)
Che tipo di discrepanze hai trovato, se ne hai trovate?	59 (56,2%)	46 (43,8%)	Nessuna discrepanza rilevata (59)	Discrepanze didattiche (18) discrepanze valutative (11)	
Come è stata trattata la didattica della tua disciplina?	21 (20%)	72 (68,6%)	Confronto (2), Laboratori pratici (2)	Didattica disciplinare non affrontata (35) Trattazione troppo teorica (7)	12 (11,4%)

Discrepanze tra le indicazioni condivise nei corsi sono rilevate da una buona fetta dei coristi (43,6%), principalmente in relazione alla didattica e alle modalità di valutazione. Con riferimento al tirocinio indiretto, è interessante notare come la maggioranza dei tirocinanti (32,4% del campione, pari al 52% di coloro che lo hanno svolto e hanno risposto) esprime valutazioni classificabili come positive, in apparente contraddizione con la prevalenza di risposte negative alla domanda ‘cosa ti porti a casa di questo percorso?’ (60% del campione, pari al 70% di chi ha risposto). Tale contraddizione, si spiega, come confermato anche dalle interviste, dal fatto che il tirocinio indiretto, essendo in presenza, permetteva il confronto con i colleghi piuttosto che con il tutor, che in alcuni casi non era presente fisicamente in aula. Per quanto riguarda la domanda ‘come è stata trattata la didattica disciplinare?’, le risposte risultano in maggioranza negative (68,6% del campione, corrispondente al 77,4% dei rispondenti). In particolare, 35 docenti (33,3%) segnalano la totale assenza della trattazione della didattica disciplinare.

Risultati dell'analisi delle interviste

La tabella 4 riassume i dati dei 10 docenti intervistati.

Tabella 4: risultati interviste docenti

	Età	Ateneo di erogazione del percorso	Disciplina di abilitazione	Tipologia percorso	Anni di insegnamento	Voto finale
Docente 1	32	Università Telematica Universitas Mercatorum	A12/A22 (Discipline letterarie nell'istruzione secondaria di I e II grado)	36 CFU	6	10/10
Docente 2	43	Università degli studi eCampus	A18 (Filosofia e Scienze Umane)	30 CFU	6	8.5/10
Docente 3	41	Università degli Studi LINK	B021 (Laboratori di servizi enogastronomici settore sala e vendita)	36 CFU	15	10/10

Docente 4	40	Università degli Studi di Brescia	A42 (Scienze e Tecnologie Meccaniche)	60 CFU	7	8.5/10
Docente 5	46	Università Telematica Giustino Fortunato	A18 (Filosofia e Scienze Umane)	36 CFU	10	10/10
Docente 6	35	Università degli Studi dell'Insubria	A12 (Discipline letterarie nella scuola secondaria di II grado)	30 CFU	7	10/10
Docente 7	34	Università degli Studi di Milano-Bicocca	A27 (Matematica e Fisica)	60 CFU	6	9.5/10
Docente 8	40	Università degli Studi di Milano-Bicocca	A27 (Matematica e Fisica)	60 CFU	4	9/10
Docente 9	33	Università degli studi eCampus	A45 (Scienze giuridico - economiche)	36 CFU	6	8/10
Docente 10	36	UniCamillus, Saint Camillus International University of Health and Medical Sciences	A12/A22 (Discipline letterarie nell'istruzione secondaria di I e II grado)	60 CFU	5	10/10

Attraverso l'analisi tematica sono stati individuati 316 segmenti testuali (codici di primo livello), successivamente aggregati in 51 etichette (codici di secondo livello) e ulteriormente organizzati in 10 famiglie (codici di terzo livello). A partire da queste dieci famiglie sono stati infine elaborati tre temi principali, che costituiscono i risultati dell'analisi: formazione finalizzata alla certificazione; tutor coordinatore non riconosciuto; didattica come pratica senza scienza.

Formazione finalizzata alla certificazione

La Tabella 5 presenta la struttura di codici e sottotemi relativa al primo tema 'formazione finalizzata alla certificazione'.

Tabella 5: struttura di codici e sottotemi

Tema (codici di quarto livello)	Famiglie (codici di terzo livello)	Etichette (codici di secondo livello)	Segmenti (codici di primo livello)
Formazione finalizzata alla certificazione	Coerenza interna dei prodotti finali unico obiettivo	Mancanza di una valutazione in itinere formativa	4
		Mancanza di feedback rispetto all'esame finale	3
		Esame orale modellato sulla prova orale concorsuale	6
		E' noto in anticipo che la prova finale è un'UDA strutturata	8
	Contenuti non trasferibili in classe	Discorso accademico astratto	12
		Livello dei contenuti troppo alto per la trasposizione didattica	6
		Trattazione superficiale delle metodologie didattiche	7
	Svalutazione di senso del percorso	Aspettative deluse	12
		Percorso percepito come privo di senso	9
		Contenuti in funzione dell'esame finale	3
		Sforzo per completare le ore di tirocinio	4
		Contenuti ripetitivi per chi ha svolto il TFA sostegno	11
		Assenza di personalizzazione del percorso rispetto ai bisogni formativi	8
		Conta solo superare l'esame	5

		La valutazione finale non è legata all'effettiva acquisizione di competenze professionali	6
		Interesse economico delle università come unica giustificazione dei percorsi	6

Dall'analisi emerge una percezione fortemente critica dei percorsi formativi. Più che occasione di crescita professionale, sono per lo più considerati meri adempimenti burocratici, legati a interessi economici dello Stato o delle università. Le lezioni e i laboratori appaiono astratti e distanti dalla realtà quotidiana delle classi. Come osserva un corsista, riferendosi a una lezione di didattica disciplinare: «tutto bellissimo, ma io un argomento di quelli a scuola non lo potrò mai portare».

Anche quando i contenuti trattano di metodologie didattiche specifiche, la loro concreta applicabilità in classe non viene riconosciuta. Un corsista afferma per esempio:

mancava la concretezza, ci sono queste metodologie, però, ad esempio, non lo so, dire, da usare se il contesto classe è quello, o magari vi potrebbe più essere utile questo, o voi come lo applichereste? No, era una sorta di elenco, ecco, e basta.

La distanza tra teoria e pratica contribuisce a rendere i percorsi autoreferenziali. L'obiettivo principale sembra non essere più l'acquisizione di competenze professionali, bensì il superamento delle prove, percepite come fini a sé stesse:

effettivamente quello che poi richiedono per l'esame finale, che poi è un po' quello che richiedono anche per i concorsi, se vogliamo ampliare un attimo la prospettiva, non è assolutamente quello che dicono di volerci insegnare.

Tutor coordinatore non riconosciuto

La Tabella 6 mostra la struttura del tema ‘tutor coordinatore non riconosciuto’.

Tabella 6: struttura del tema

Tema (codici di quarto livello)	Famiglie (codici di terzo livello)	Etichette (codici di secondo livello)	Segmenti (codici di primo livello)
Tutor coordinatore non riconosciuto	Interazione difficile tra docenti e tutor	Gruppi di tirocinio indiretto troppo numerosi	9
		Impostazione frontale e non interattiva	4
		Modalità di svolgimento con tutor online ostacolo all'interazione	8
		La didattica online limita le interazioni con i tutori	5
	Potenziale sprecato del tirocinio indiretto	Disorganizzazione del tirocinio indiretto	8
		Tirocinio indiretto senza struttura	5
		Tirocinio indiretto senza finalità chiara	13
		Assenza di esperti per il tirocinio indiretto	6
		Spazi inadeguati per il tirocinio indiretto	3
		Mancanza di feedback e di valutazione formativa in itinere	3
	Richieste incoerenti	Informazioni contraddittorie rispetto ai prodotti richiesti	4
		Indicazioni contraddittorie rispetto alla valutazione	5
		Contraddizione tra le modalità d'esame e quanto insegnato nei corsi	4
		Contraddizione tra i modelli didattici presentati e l'erogazione frontale dei contenuti	4

In coerenza con quanto emerso nel tema precedente, il ruolo del tutor coordinatore del tirocinio indiretto non è percepito come ponte tra formazione universitaria e pratica quotidiana in classe. La sua figura è spesso confusa con quella del tutor scolastico, e gli atenei sembrano incontrare difficoltà nel reperire figure con i requisiti richiesti. Alcuni tutor vengono

considerati impreparati: «abbiamo fatto tutte queste giornate in cui semplicemente lei ci raccontava dei suoi aneddoti. Abbiamo pensato che dovessero occupare il tema per tutte quelle ore».

Il tirocinio indiretto appare inoltre limitato da difficoltà organizzative, come la mancanza di spazi adeguati e un numero eccessivo di corsisti, che impedisce un'interazione efficace. Questo aspetto viene particolarmente criticato, soprattutto alla luce dell'incoerenza tra contenuti e modalità di erogazione: i docenti invitano alla sperimentazione di strategie didattiche innovative, ma lo fanno prevalentemente attraverso lezioni frontali. Di conseguenza, il tirocinio è percepito come un'occasione sprecata, priva di significato formativo e di stimolo alla riflessione sulla propria pratica.

Didattica come pratica come scienza

La Tabella 7 illustra la struttura dell'ultimo tema, 'didattica come pratica senza scienza'.

Tabella 7: struttura tema

Tema (codici di quarto livello)	Famiglie (codici di terzo livello)	Etichette (codici di secondo livello)	Segmenti (codici di primo livello)
Didattica come pratica senza scienza	I formatori dovrebbero avere esperienza di scuola	Formazione teorica e lontana dalle pratiche scolastiche	18
		Contenuti già noti da chi insegna	7
		I formatori non conoscono la scuola	15
		I formatori-insegnanti sono bravi	5
	Assenza della trattazione didattica disciplinare informata da evidenza	Lezioni sui contenuti spacciate per lezioni di didattica	8
		Timore per la trasposizione didattica disciplinare che non ha trovato risposte	3

		Livello dei contenuti disciplinari troppo alto per la trasposizione didattica	4
		Mancanza di docenti competenti sulla didattica disciplinare	9
	La formazione deve essere laboratoriale	Bisogno di più esercitazioni con attenzione al feedback	4
		La formazione sulle metodologie didattiche deve essere più pratica	4
		Numeri troppo grandi che ostacolano l'interazione e il lavoro di gruppo	8
		Modalità online disfunzionale	7
		Benefici di confronto e collaborazione	9
		Contraddizione tra gli approcci didattici di didattica attiva presentati e l'impostazione frontale della formazione	3
		Occorre partire dall'esperienza dei tirocinanti perché la formazione sia efficace	Efficacia della formazione quando si focalizza su esempi concreti di vita scolastica
	Analizzare e discutere casi è utile		5
	Mostrare come applicare le metodologie in classe a partire da esempi concreti è utile		4
	Tirocinio indiretto utile quando parte dall'analisi di esperienze e di materiale scolastico		3
	Riflessività nell'azione aspetto positivo nel lavoro di costruzione del portfolio		4
	Effetto professionalizzante del tirocinio diretto		5
	Conta più l'esperienza pregressa che le nozioni imparate per l'esame finale		7

Questo tema interpreta la concezione di didattica e professionalità docente dei corsisti, spesso intesa come artigianato o attività pratica non informata dalla ricerca. La riflessione sistematica sulla propria pratica è sottovalutata rispetto alla semplice esperienza. I corsisti lamentano la scarsa preparazione dei docenti, percepiti come veicoli di contenuti astratti, senza proporre un modello di professionalità basato sulle evidenze scientifiche. Un intervistato osserva: «molti di quelli che fanno le lezioni, cioè che portano avanti le lezioni, in aula, a scuola, non ci hanno mai messo piede». La distanza tra mondo accademico e realtà scolastica si evidenzia soprattutto nella didattica disciplinare. I docenti sono descritti come non competenti in termini metodologici, e le lezioni risultano centrate sui contenuti disciplinari piuttosto che sulle modalità di insegnamento. Un intervistato riferisce:

i corsi di didattica di letteratura italiana erano praticamente dei corsi monografici su questo autore o quell'autore e i corsi di docimologia erano una lettura di slide in cui in realtà si parlava molto poco di come completamente essere in pratica o comunque come valutare effettivamente.

A questa mancanza percepita di competenza si contrappone una conoscenza basata esclusivamente sull'esperienza pratica. Non sembra presente una consapevolezza dei rischi legati a una pratica non informata dalla ricerca scientifica. L'insegnamento è percepito come un mestiere fondato sulla conoscenza dei contenuti e delle strategie da applicare acriticamente, piuttosto che come una professione in cui la pratica è continuamente aggiornata e raffinata dalle evidenze scientifiche, perciò al tirocinio e al tirocinio indiretto non viene riconosciuta la funzione di stimolo alla riflessione condivisa guidata da un esperto, come emerge per esempio da queste parole:

c'è gente che magari non riesce per 'x' motivi a essere di ruolo, ma magari ha insegnato da 20 anni e magari è anche brava a insegnare, non è che non passa i concorsi perché non sa insegnare, ma per qualunque motivo, quindi un tirocinio anche indiretto che cosa deve insegnare a qualcuno che magari è stato in cattedra di più rispetto a chi sta insegnando in questi corsi?

Conclusioni

I risultati di questa ricerca devono essere interpretati con cautela, alla luce dei limiti propri degli studi qualitativi, come il ruolo inevitabile della soggettività dei partecipanti e dei ricercatori, e le dimensioni ridotte del campione che non ha nessuna pretesa di rappresentatività, sebbene quest'ultimo risulti relativamente consistente e variegato per questo tipo di indagini. Nonostante tali limiti, i dati consentono di offrire una prima risposta alle domande di ricerca e di formulare alcune ipotesi interpretative utili ad aprire prospettive di approfondimento futuro.

Dall'analisi emerge una percezione fortemente critica dei nuovi percorsi abilitanti, accompagnata dal rafforzamento di una concezione della didattica come pratica prevalentemente artigianale e dell'insegnamento come mestiere fondato sull'esperienza più che su un sapere professionale informato dalla ricerca scientifica. I percorsi sono spesso vissuti come dispositivi più orientati al superamento delle prove finali per ottenere una certificazione che alla costruzione di una professionalità riflessiva. Pur essendo consapevoli che la percezione negativa dei corsisti possa essere interpretata come una forma di resistenza al cambiamento da parte di docenti che hanno già alle spalle diversi anni di esperienza professionale, più che come il riflesso di un limite intrinseco dei percorsi stessi, è opportuno ribadire che le percezioni dei partecipanti costituiscono a pieno titolo una dimensione rilevante della valutazione di un percorso formativo⁴⁰. Se, infatti, un elemento qualificante della professionalità docente è la capacità di riflettere sugli impliciti della pratica per renderli espliciti e rielaborarli criticamente⁴¹, trasformando le abitudini del mestiere in pratica professionale consapevole, allora le loro percezioni sui percorsi abilitanti costituiscono un primo e limitato, ma legittimo, elemento di giudizio sulla loro efficacia.

Diversi fattori contribuiscono probabilmente a questa percezione negativa: i tempi emergenziali di attivazione dei percorsi, la complessità organizzativa, la storica difficoltà di conciliare le esigenze dei docenti

⁴⁰ J. Yang, H. Wei, *Development of a scale of teachers' perceived training quality*, cit.

⁴¹ C. Rothstein-Fisch, E. Trumbull, S. G. Garcia, *Making the implicit explicit: Supporting teachers to bridge cultures*, «Early Childhood Research Quarterly», XXIV, 4 (2009), pp. 474-486.

precarì con quelle di una formazione selettiva e di qualità. Sarebbe perciò auspicabile analizzare e confrontare le scelte didattiche e organizzative dei diversi atenei per identificare i fattori di criticità. I dubbi sollevati dai corsisti sulle competenze del personale impiegato giustificano un'indagine accurata anche sui criteri di selezione di docenti e tutor e sul lavoro collegiale di progettazione e valutazione dei percorsi da parte degli atenei. A nostro avviso, l'elemento più critico sembra risiedere nel carattere ancora una volta transitorio del modello di formazione proposto, che ostacola la costruzione di strutture stabili, competenze consolidate e ruoli professionali chiaramente definiti. In assenza di centri di formazione degli insegnanti ben definiti e continuativi nel tempo, con il coinvolgimento strutturale del personale scolastico e di un corpo docente universitario specificamente dedicato, risulta difficile immaginare quella circolarità tra teoria e pratica che costituisce il presupposto di una professionalità docente riflessiva. La figura del tutor coordinatore, ad esempio, risente fortemente dell'ambiguità normativa, della temporaneità della funzione e della subordinazione alle esigenze organizzative degli atenei.

Prima, tuttavia, che tale figura venga eventualmente stabilizzata, sarebbe necessario avviare una riflessione sistematica sui criteri di selezione e sulle modalità attraverso cui valorizzare i saperi professionali impliciti dei docenti, mettendoli in dialogo con la ricerca didattica. Nell'assetto attuale, infatti, il ruolo del tutor coordinatore tende a rimanere prevalentemente esecutivo, mentre sarebbe auspicabile promuovere un suo coinvolgimento più sostanziale nei processi di progettazione dei percorsi formativi. In questa prospettiva, si potrebbe valutare il riconoscimento della figura di tutor coordinatore tra le possibili traiettorie di sviluppo professionale e di carriera dei docenti, prevedendo al contempo percorsi formativi specifici, eventualmente ispirati al modello del *Doctor of Education* adottato nei paesi anglosassoni, orientati a qualificarli come esperti di didattica in grado di interagire attivamente con la ricerca educativa.

In assenza di una riforma in tal senso, il rischio è quello di un sistema frammentato, a compartimenti stagni, in cui non si realizza uno scambio formativo autentico tra università e scuola: da un lato, una pedagogia astratta e decontestualizzata; dall'altro, una didattica disciplinare priva di una reale trasposizione metodologica; infine, pratiche di insegnamento

ridotte a routine acritiche. In questo quadro, diventa difficile per i futuri docenti assumere quella postura riflessiva necessaria per problematizzare la propria esperienza e orientare l'azione educativa alla luce delle evidenze della ricerca.

MICHELE FLAMMIA
Independent Scholar

ALESSANDRO PEREGO
ISIS Facchinetti, Castellanza (VA)

FILOMENA MARTORI
ISIS Facchinetti, Castellanza (VA)