

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

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

CRISTINA CRIPPA, FRANCESCO MAGNI\*

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

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

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

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

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

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

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

---

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

## Un contesto sfidante

La formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria in Italia è da sempre un terreno che ha visto nel corso della storia notevoli contraddizioni, difficoltà di implementazione, incertezze<sup>1</sup>. Com'è noto dal 2023 in Italia è stato introdotto un nuovo percorso di formazione iniziale abilitante per gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado (Legge n. 79/2022; DPCM 4 agosto 2023 e da successivi decreti attuativi)<sup>2</sup>.

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

Scopo dell'attuale contributo non è quello di fornire un approfondimento di carattere teorico circa il valore pedagogico e l'importanza sociale della formazione iniziale degli insegnanti<sup>4</sup>, né di tracciare un bilancio sul modello introdotto nell'estate del 2023, tuttora in una fase di fatto 'transitoria' ed emergenziale legata ad adempimenti di carattere extra-nazionale e a procedure concorsuali straordinarie. L'obiettivo di questo articolo, piuttosto, certamente più limitato, ma forse più realistico, è quello di fornire alcuni elementi tratti dall'esperienza del Centro Interateneo per la Formazione Iniziale degli insegnanti (CE.F.I.) promosso dall'Università degli studi di Bergamo e dall'Università degli studi di Brescia per provare ad individuare, a partire dalle evidenze emergenti da

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

Nel marzo 2025 si è avviato il II ciclo dei percorsi (a.a. 2024/2025), con 18 percorsi formativi e 983 studenti immatricolati<sup>6</sup>. Le prove finali si sono svolte nel mese di luglio e novembre 2025, con prove suppletive per laureandi, impossibilitati per gravi motivi (di salute, maternità) e per coloro che non hanno conseguito una valutazione sufficiente sono state previste per il mese di gennaio 2026.

Nel mese di ottobre 2025 è stata formulata la nuova proposta formativa per il III ciclo (a.a. 2025/2026) dei percorsi formativi, dando così avvio ad una nuova fase di accreditamento, che ha visto accreditati nel mese di gennaio 2026 19 percorsi formativi per un totale di 674 posti nelle differenti classi di concorso<sup>7</sup>.

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

---

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

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

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

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

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

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

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

## **Metodologia della ricerca**

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

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

Con questa intenzione è stato concepito il piano di miglioramento continuo che ha accompagnato lo sviluppo della progettualità dei percorsi CE.F.I., adottando l'approccio metodologico della ricerca-azione di valutazione che integra la ricerca accademica, l'intervento pratico e la valutazione continua<sup>8</sup>. A differenza della valutazione tradizionale, che interviene per misurare i risultati finali, la ricerca-azione di valutazione è infatti un processo iterativo e partecipativo, strutturato per accompagnare il progetto in ogni sua fase.

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

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

---

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

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

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

Questa postura valutativa ha trasformato la valutazione stessa in una leva di apprendimento organizzativo, consentendo di ricalibrare costantemente gli obiettivi didattici. In tal senso, l'azione di ricerca si è configurata come una consulenza di processo, mirata non a fornire soluzioni preconfezionate, ma ad aiutare la comunità di pratica a diagnosticare le proprie criticità e a far emergere gli assunti taciti che orientano l'agire professionale, favorendo così un'appropriazione consapevole degli errori commessi, dei margini di miglioramento, nonché delle innovazioni proposte<sup>9</sup>.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca si fonda sull'impiego di strumenti di rilevazione di tipo *survey*<sup>10</sup>, utili per raccogliere dati standardizzati su atteggiamenti e percezioni. Tuttavia, consapevoli dei limiti strutturali dei questionari (desiderabilità sociale, risposte auto-riferite)<sup>11</sup>, tali strumenti sono stati inseriti in un disegno di ricerca-azione<sup>12</sup> che integra altri strumenti di indagine e fonti, in cui la valutazione funge da dispositivo conoscitivo e riflessivo<sup>13</sup>.

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

---

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

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

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

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

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

formativi. I dati raccolti hanno pertanto assunto una funzione di valutazione formativa<sup>14</sup>, finalizzata all'individuazione di punti di forza, criticità e aree di sviluppo, in una logica di *feedback* continuo tra analisi, riflessione e riprogettazione.

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

I risultati ottenuti permettono tuttavia di restituire una rappresentazione approfondita e contestualizzata dell'esperienza formativa del C.E.F.I. offrendo elementi conoscitivi utili a sostenere processi di miglioramento e di sviluppo, in coerenza con l'impostazione ciclica, partecipativa e trasformativa propria della ricerca-azione<sup>15</sup>.

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

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

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

---

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

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

Le principali fonti utilizzate sono state:

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

I questionari, somministrati tramite Google Moduli, hanno rilevato aspettative e bisogni formativi, percezioni di qualità, efficacia, soddisfazione e utilità della formazione su scala Likert 1-5. Le risposte aperte sono state analizzate con un approccio qualitativo tematico<sup>16</sup>, per identificare, analizzare e riportare temi (schemi, idee, significati) ricorrenti, cercando di comprendere in profondità esperienze, prospettive e comportamenti, andando oltre la superficie dei dati per cogliere il 'perché' dietro le risposte, utilizzando processi di codifica per raggruppare i concetti emersi.

## **I principali risultati tra I e II ciclo**

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

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

---

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

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

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

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

#### *La valutazione dei partecipanti ai percorsi del I ciclo*

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

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

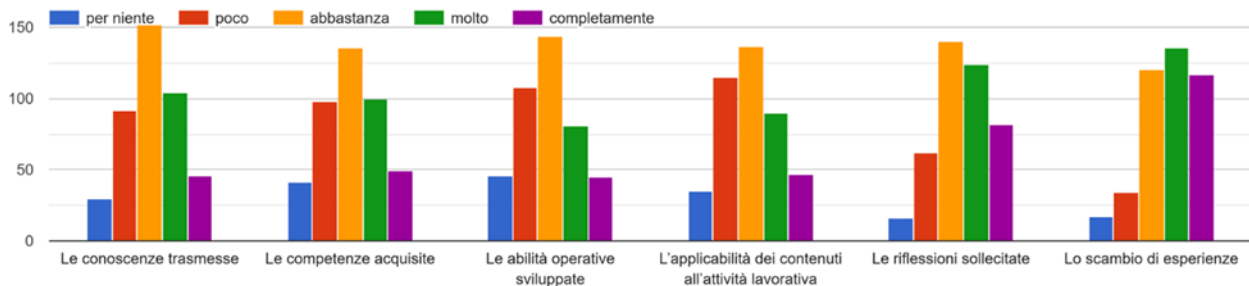
proposta attraverso Google Form. Sono state raccolte 424 risposte valide su 769 partecipanti, con un tasso di risposta pari al 55%.

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

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

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

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



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

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

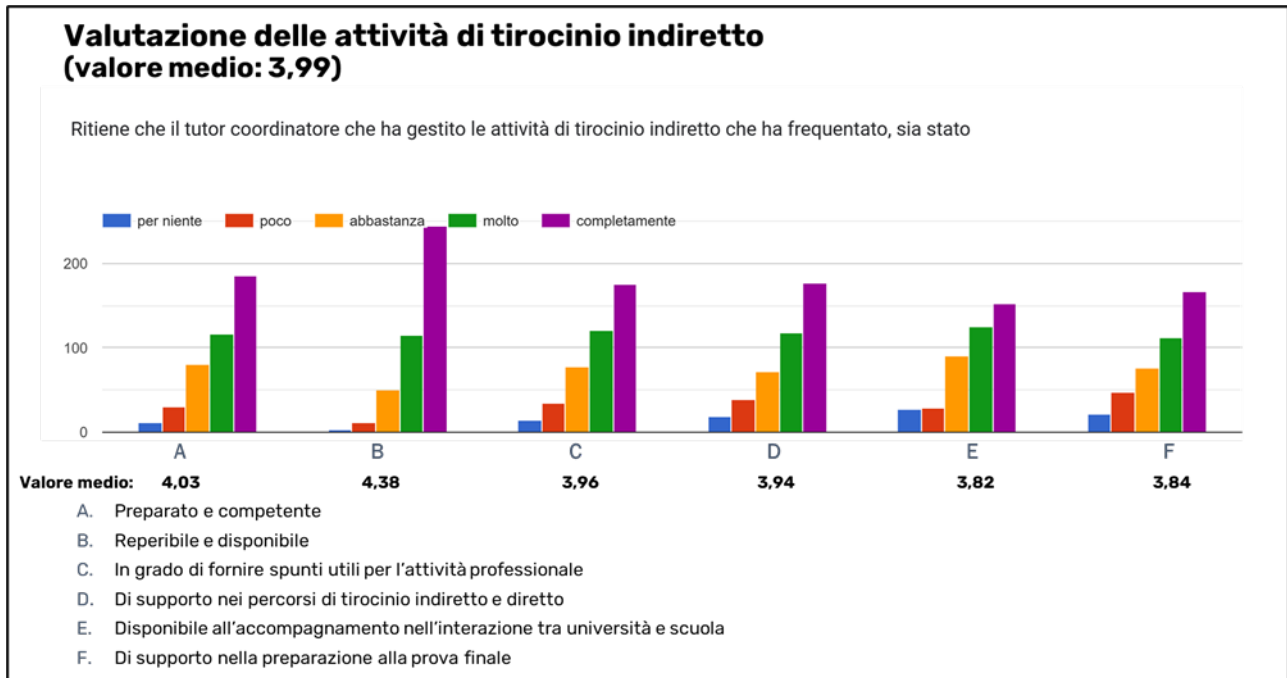
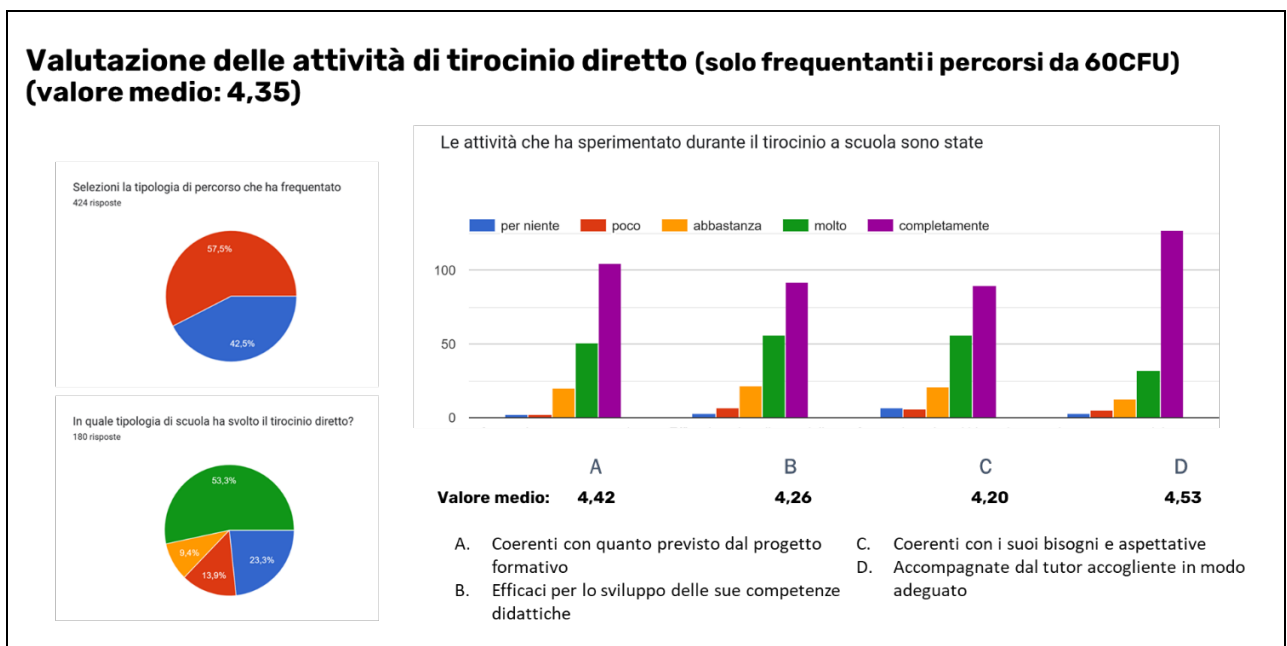


Figura 3: Valutazione del tirocinio diretto dei partecipanti ai percorsi da 60 CFU del I ciclo - a.a. 2023/2024



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

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

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

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

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

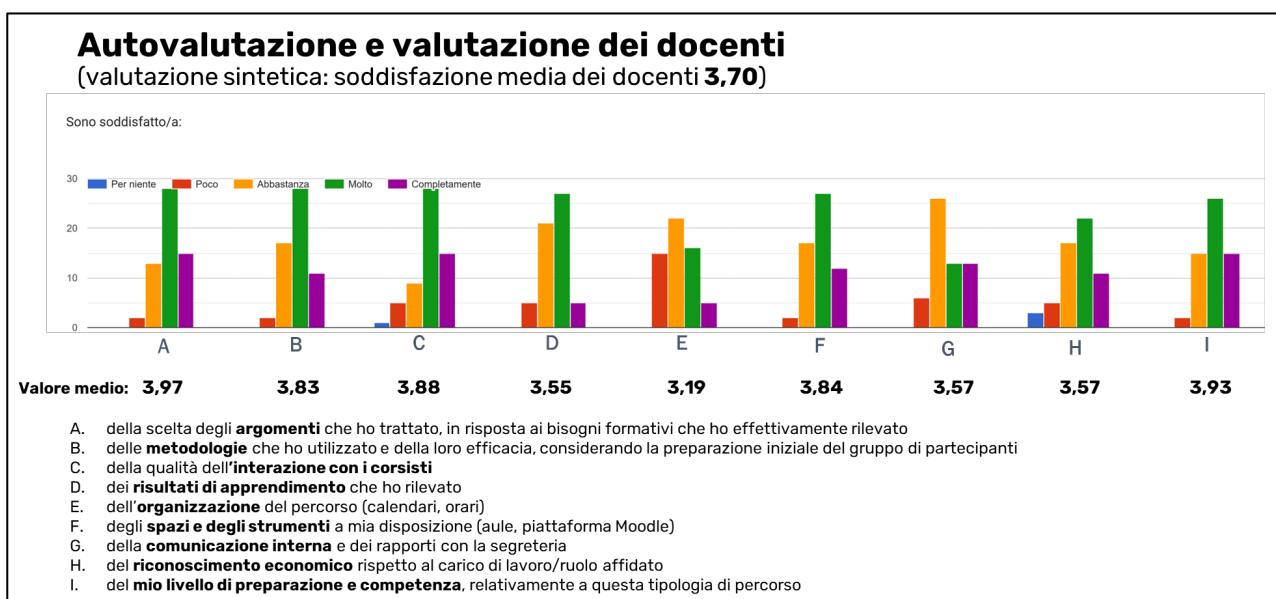
Un ultimo elemento critico emergente riguarda i criteri di differenziazione dei percorsi da 60 CFU e 30 CFU, espressa in modo particolare dai corsisti partecipanti ai percorsi da 30 CFU i quali hanno avuto una percezione frequente di mancanza di approfondimento e completamento di temi e metodologie,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

### L'autovalutazione e la valutazione dei docenti del I ciclo

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

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

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



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

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

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

### *Il piano di miglioramento continuo verso il II ciclo*

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

Inoltre, preziosi elementi utili a ripensare la progettazione dei percorsi sono emersi dall'analisi dei testi prodotti nel corso di focus group<sup>17</sup> informali, ovvero momenti di incontro, ascolto e confronto sulle problematiche emergenti, a cui hanno partecipato rappresentanti di studenti, tutor coordinatori, direttori e docenti.

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

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

---

<sup>17</sup> C. Albanesi, *I focus group*. Carocci Editore, Roma 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *Il ciclo (a.a. 2024/2025)*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

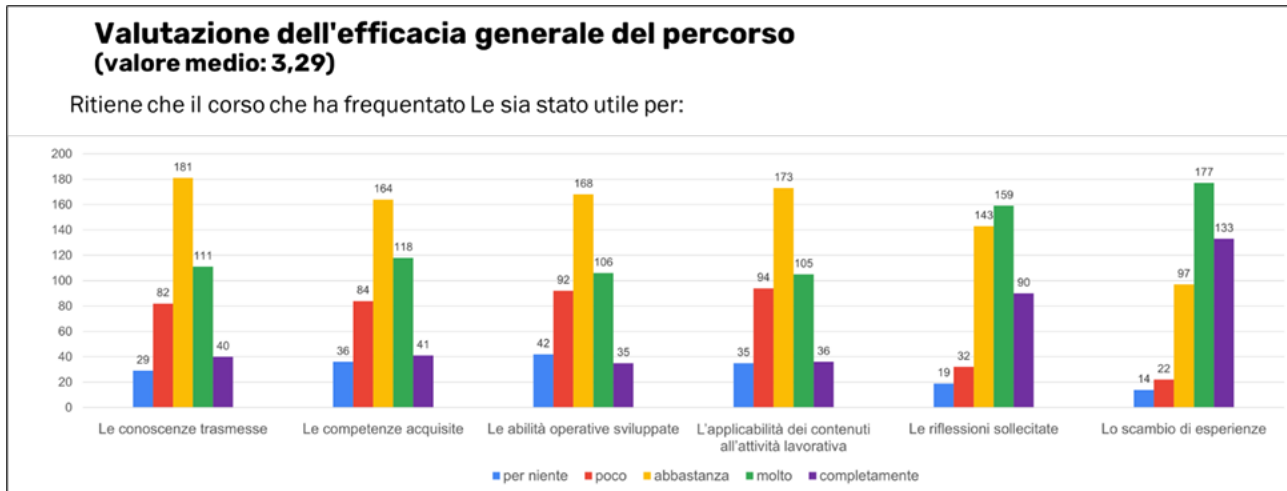
### *La valutazione dei partecipanti ai percorsi del II ciclo*

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

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

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

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



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

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

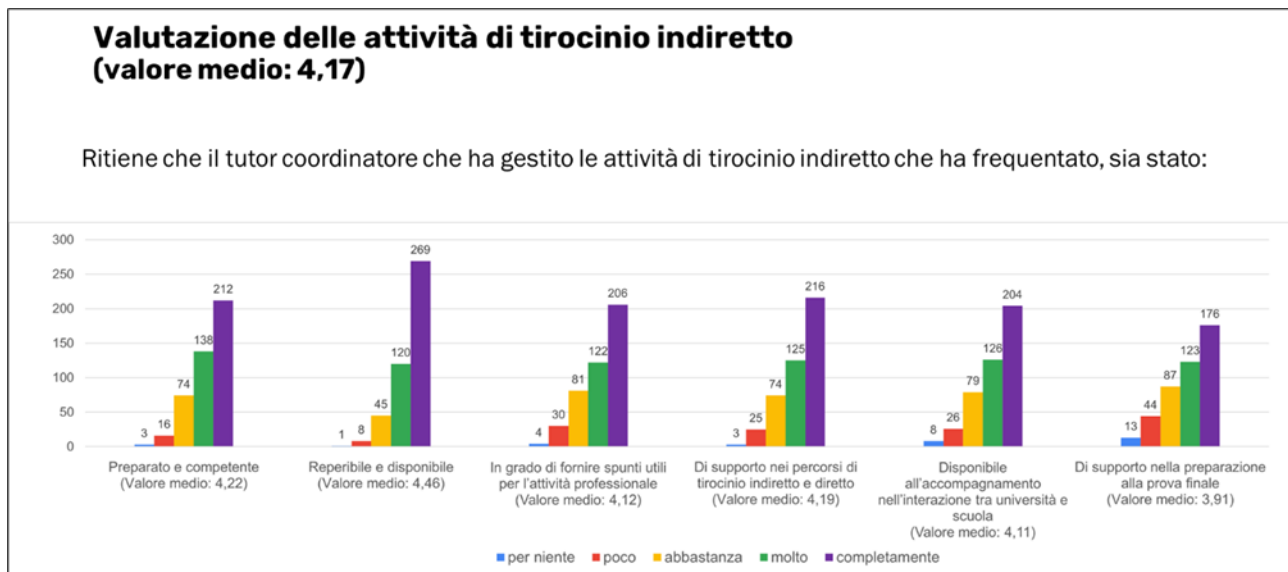
Dai commenti e dalle osservazioni liberamente espresse dai corsisti del II ciclo, emergono con chiarezza alcune criticità ricorrenti quali: la difficoltà nella gestione del calendario, percepito come troppo concentrato e poco compatibile con gli impegni lavorativi dei docenti in servizio; le comunicazioni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

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

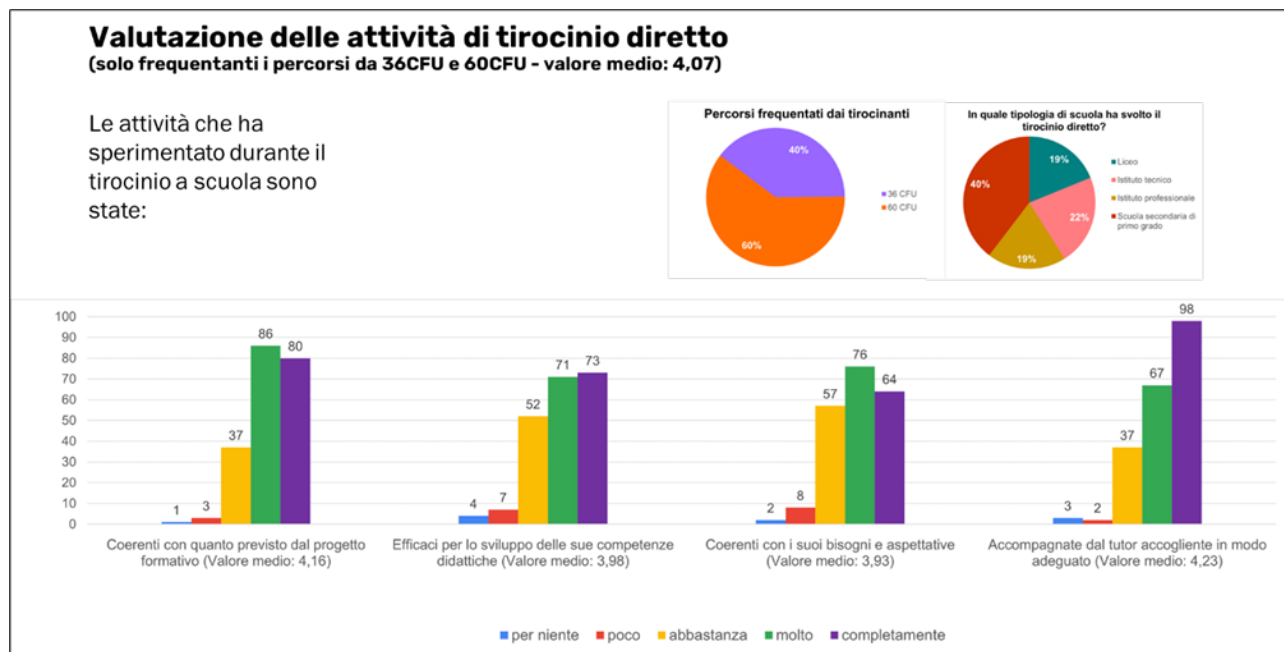
disponibili e capaci di accompagnare i corsisti nella riflessione sull'esperienza scolastica e nella preparazione della prova finale.

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

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



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



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

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

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

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

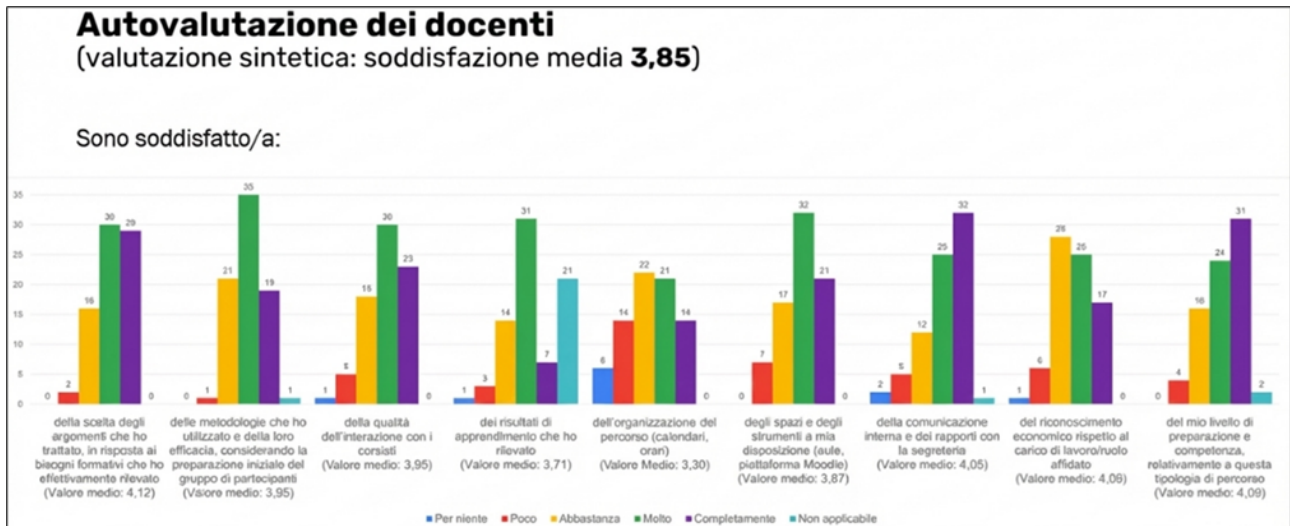
Le indicazioni dei corsisti convergono pertanto sulla necessità di rafforzare l'integrazione tra università e scuola, potenziare la dimensione laboratoriale e migliorare la progettazione e il coordinamento delle attività formative, in una prospettiva di progressivo riallineamento tra aspettative professionali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

### *Autovalutazione e valutazione dei docenti dei percorsi del II ciclo*

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

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

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

Figura 8: Autovalutazione e valutazione dei docenti del II ciclo - a.a. 2024/2025<sup>18</sup>


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

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

## Discussione dei risultati

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

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

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

### *Punti di forza*

#### *Valore strategico del tirocinio.*

Il tirocinio diretto e indiretto emerge come una componente formativa importante, in linea con le teorie dell'apprendimento situato<sup>19</sup> e dell'alternanza formativa<sup>20</sup>.

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

#### *Creazione di comunità di pratica<sup>21</sup>*

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

---

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

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

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

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

#### *Qualità del corpo docente e di supporto*

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

#### *Criticità strutturali e sfide emerse*

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

#### *Permanente divario tra formazione teorica e pratica*

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

#### *Pressione organizzativa e tempistiche*

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

#### *Necessità di differenziazione dei percorsi*

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

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

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

### *Indirizzi strategici*

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

### *Rafforzamento della dimensione pratico-laboratoriale*

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

### *Progettazione differenziata dei percorsi*

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

### *Ottimizzazione dell'organizzazione e della comunicazione*

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

## Uno sguardo al futuro fra rischi, limiti e potenzialità

Nonostante la complessità delle sfide poste, in primis da un contesto normativo in continua evoluzione e da vincoli temporali sempre stringenti, nonché dall'elevata numerosità dei partecipanti (oltre 1.750 insegnanti formati in circa 18 mesi), l'esperienza del C.E.F.I. delle Università di Bergamo e di Brescia può rappresentare un laboratorio di innovazione per la formazione iniziale degli insegnanti, sia per la collaborazione inter-ateneo, sia nel rafforzamento del legame tra università e sistema scolastico territoriale, sia per sostenere la crescita di comunità professionali riflessive, dove poter condividere buone pratiche in un'ottica di apprendimento e miglioramento continuo<sup>22</sup>.

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

### *Profilo professionale del docente e bisogni formativi in ingresso*

Il profilo professionale del docente abilitato delineato nell'allegato A al DPCM 4 agosto 2023 si fonda su un sistema integrato di saperi disciplinari, conoscenze e competenze psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali, con l'obiettivo di formare docenti capaci di rispondere alle diverse esigenze degli studenti e di proporre l'attività di insegnamento in modo efficace e innovativo<sup>23</sup>. Il principio fondante è la costruzione di una professionalità magisteriale<sup>24</sup> riflessiva, capace di integrare saperi teorici e competenze pratiche nella complessità dei contesti scolastici<sup>25</sup>. Un modello formativo volto a garantire l'acquisizione di una professionalità coerente con gli standard europei che sono

---

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

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

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

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

stati recepiti nel profilo professionale del docente abilitato, in un contesto di rapido mutamento e di incessanti sfide per la professione insegnante<sup>26</sup>.

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

### *Personalizzazione del percorso didattico*

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

Tale prospettiva richiede una maggiore differenziazione intenzionale e strutturata dei percorsi da 30, 36 e 60 CFU, affinché il riconoscimento di crediti formativi e professionali pregressi dei corsisti non si traduca in una semplice riduzione quantitativa delle attività formative, ma in una riprogettazione qualitativa coerente dell'esperienza formativa. La personalizzazione richiede infatti una riprogettazione qualitativa coerente dell'esperienza formativa, fondata su una rigorosa definizione dei traguardi di competenza e dei relativi descrittori di performance<sup>27</sup>.

### *Tirocinio professionalizzante*

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

---

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

<sup>27</sup> R. Trincherò, *Valutazione e progettazione formativa*, cit.

La qualità dell'alternanza formativa dipende in larga misura dal ruolo dei tutor coordinatori e accoglienti, nonché dalle capacità organizzative e formative dello stesso dirigente scolastico<sup>28</sup>, chiamati insieme a sostenere processi di riflessione sull'agito e di integrazione tra contesto scolastico e universitario.

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

### *Sfide e criticità*

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

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

CRISTINA CRIPPA  
*University of Bergamo*

Francesco Magni  
*University of Bergamo*

---

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

## Bibliografia

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

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