

**Merito e talenti nella formazione iniziale dei docenti.
Il ruolo strategico del tirocinio**

**Merit and Talents in Initial Teacher Education.
The Strategic Role of the Practicum**

VIRGINIA CAPRIOTTI

Il contributo intende analizzare come termini quali “merito”, “talenti” e “potenzialità”, così come impiegati nel DPCM 4 agosto 2023, assunto qui non come oggetto di commento normativo, ma occasione di riflessione pedagogica, rinvino non a una proprietà misurabile in astratto, ma a condizioni, processi e mediazioni didattiche attraverso cui la crescita di ciascuno studente può divenire effettiva nell’agire del docente in formazione e poi abilitato. In questa cornice, il tirocinio è assunto come snodo metodologico in cui l’esperienza, se resa osservabile, leggibile e rielaborabile, può trasformarsi in conoscenza professionale argomentabile.

PAROLE CHIAVE: MERITO; TALENTI; FORMAZIONE INIZIALE DOCENTI; TIROCINIO

The purpose of this contribution is to analyse how terms such as 'merit', 'talent' and 'potential', as used in the Prime Ministerial Decree of 4 August 2023, can be used not as a subject for regulatory comment, but as an opportunity for pedagogical reflection. The focus here is on how these terms refer not to a property that can be measured in the abstract, but to conditions, processes and educational mediations through which the growth of each student can become effective in the actions of the trainee teacher and then the qualified teacher. In this context, the internship is regarded as a methodological nexus in which, if experience is rendered observable, readable and reworkable, it can be transformed into professional knowledge that can be argued.

Keywords: MERIT; TALENTS; INITIAL TEACHER EDUCATION; PRACTICUM

Merito, talenti e finalità educative: cosa dice la normativa

Il riordino della formazione iniziale dei docenti¹, nella stagione recente delle riforme legate alla missione istruzione del PNRR, costituisce un'occasione che merita di essere attenzionata non soltanto sul piano organizzativo o giuridico-amministrativo, ma anche sul piano pedagogico, per chiarire quale idea di docente, di studente e di scuola venga assunta come riferimento.

La sequenza normativa che conduce al nuovo percorso abilitante è nota: il decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito con modificazioni nella legge 29 giugno 2022, n. 79, ha introdotto un nuovo impianto di formazione iniziale e reclutamento, demandando a un decreto del Presidente del Consiglio dei ministri la definizione dei contenuti e della strutturazione dell'offerta formativa iniziale dei docenti della scuola secondaria²; il DPCM 4 agosto 2023 dà attuazione a tale delega.

Il DPCM definisce il profilo del docente abilitato attraverso l'acquisizione di standard minimi e lo sviluppo di competenze «pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche» da integrare in modo equilibrato con i saperi disciplinari³. Questa formulazione ridimensiona una visione riduttiva dell'insegnamento come sola trasmissione di contenuti disciplinari, senza però svalutare la dimensione contenutistica della disciplina stessa⁴. La competenza disciplinare resta imprescindibile, ma non è autosufficiente: essa richiede mediazioni didattiche, scelte valutative e disposizioni relazionali capaci di trasformare i contenuti in esperienza formativa per soggetti concreti, situati, inseriti in storie e contesti⁵. Il docente non è chiamato semplicemente a "sapere la materia", ma a renderla accessibile, significativa e generativa per gli studenti. È precisamente in questo passaggio – dal sapere posseduto al sapere mediato –

¹ Sul quadro storico e sulle prospettive pedagogiche della formazione iniziale in Italia si veda, *ex multis*, F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma, 2019; G. Bertagna, F. Magni (eds.), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Edizioni Studium, Roma 2022; 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

² Cfr. D.L. 30 aprile 2022, n. 36, conv. con mod. in L. 29 giugno 2022, n. 79, art. 44, richiamato nei "Visti" del DPCM 4 agosto 2023.

³ DPCM 4 agosto 2023, Allegato 1, "Obiettivi formativi del percorso di formazione iniziale", lett. a-b

⁴ Il contributo non si propone come commento alla normativa in senso giuridico, ma come esercizio di lettura pedagogica di alcune categorie richiamate dal DPCM, assunte come occasione per riflettere su questioni più ampie relative alla formazione iniziale degli insegnanti.

⁵ G. Biesta, *The rediscovery of teaching*, Routledge, New York / London, 2017; trad. it. di V. Santarcangelo, *Riscoprire l'insegnamento*, Raffaello Cortina, Milano, 2022; F. Cambi, *Saperi e competenze*, Laterza, Roma-Bari, 2004; G. Bertagna, *Le competenze tra mondo del lavoro e mondo della scuola: una polemica da sciogliere*, 2010.

che si misura la professionalità docente come *magis*: chi sa, in senso disciplinare, diventa maestro quando sa anche tradurre quel sapere in strumento di crescita per l'altro. La riforma sollecita, allora, una domanda propriamente pedagogica: non solo quali competenze il docente debba acquisire, ma quale idea di apprendimento e di crescita venga assunta come criterio orientativo del percorso formativo. In altri termini, non è in gioco soltanto la certificazione di saperi e abilità, ma il modo in cui il futuro insegnante viene preparato a leggere i processi di sviluppo degli studenti e a sostenerli attraverso adeguate mediazioni didattiche. In questa prospettiva, il tema del merito⁶ può essere ripreso con cautela non come criterio di selezione comparativa, ma come questione legata alle condizioni educative che rendono possibile, per ciascuno, un effettivo percorso di crescita⁷. Nel delineare il profilo professionale, il DPCM introduce un lessico che lega quindi l'agire docente a una logica non standardizzante, l'azione educativa è infatti associata a un «insegnamento personalizzato e flessibile»⁸ e la competenza di progettazione è definita come «finalizzata a promuovere flessibilità organizzativa, valorizzazione dei talenti degli studenti, personalizzazione dei percorsi educativi»⁹. La stessa traiettoria viene ribadita tra gli obiettivi formativi del percorso abilitante, dove si richiede la capacità di progettare «percorsi didattici flessibili... adeguati alla capacità e ai talenti degli studenti», «tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici»¹⁰. Questa costellazione lessicale – personalizzazione, flessibilità, talenti, soggettività, bisogni educativi specifici – invita a interrogare anche il significato

⁶ Il richiamo al merito, quando entra nel lessico educativo, esige una particolare attenzione, non esauribile in questa nota. Lungi dall'essere una nozione neutra, esso rinvia infatti a un campo teorico attraversato da differenti tensioni: può significare valorizzazione dell'impegno e del percorso di crescita di ciascuno, ma può anche tradursi, in una deriva meritocratica, in un criterio selettivo che finisce per ratificare differenze, soprattutto quando si prescinde dalle condizioni effettive entro cui gli studenti apprendono e si formano. Sul carattere problematico e controverso del concetto di merito, e più in generale sulle ambivalenze del paradigma meritocratico in educazione, il riferimento classico resta M. Young, *The rise of the meritocracy*, Thames and Hudson, London 1958. Per una discussione pedagogica del tema, anche in rapporto ai rischi di giustificazione delle disuguaglianze e alla necessità di distinguere tra riconoscimento della crescita personale e logiche selettivo-comparative, si vedano anche G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno*, La Scuola, Brescia, 2004; Giuseppe Bertagna, *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Ed. Studium, Roma 2020; M. Ferrari, A. Maranesi (eds.), *Dizionario del merito nei processi educativi*, Scholè, Brescia 2023.

⁷ G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, «Nuova Secondaria», XXXVII, n. 9, 2020, pp. 3-7; G. Bertagna, *Valutare tutti valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia, 2004 (nuova ed. 2014); M. C. Nussbaum, *Creating capabilities*, Harvard University Press, 2011; trad. it., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna, 2012; C. Xodo, *Merito, meritocrazia e pedagogia*, «Studium Educationis», XVIII, n. 1, 2017.

⁸ DPCM 4 agosto 2023, Allegato A, §2 *Il profilo professionale del docente abilitato*.

⁹ Ivi, Allegato A, §3 *Competenze professionali*, lett. b).

¹⁰ Ivi, Allegato 1 (Art. 7, comma 2), §1 *Obiettivi formativi del percorso di formazione iniziale*, lett. d).

che il merito può assumere in ambito educativo. Se il decreto insiste sulla necessità di progettare percorsi differenziati e capaci di valorizzare le potenzialità di ciascuno, allora il merito non può essere inteso come semplice misurazione comparativa di risultati. Esso va piuttosto ripensato a partire dalle condizioni pedagogiche che rendono possibile, per ogni studente, un effettivo percorso di crescita.

In prospettiva pedagogica, il merito non coincide con la prestazione misurata rispetto a una soglia astratta e uguale per tutti. Va invece inteso in rapporto alla crescita possibile di ciascuno rispetto alle proprie potenzialità: ciò che conta non è soltanto quanto uno studente renda in termini assoluti, ma quali possibilità reali di apprendimento e di sviluppo vengano effettivamente aperte, sostenute e rese praticabili. Il merito si sposta così dal piano della comparazione a quello del riconoscimento. Non si tratta di stilare graduatorie tra studenti, ma di riconoscere il valore della formazione in atto, passando così da un “potere del merito”, tipico di un paradigma meritocratico, alla *meritorietà*, che a differenza del paradigma meritocratico, non realizza una attribuzione individualizzante del successo o dell'insuccesso, ma pone l'accento sui talenti del singolo e sulle capacità intrinseche di ciascuna persona¹¹.

Ne deriva una chiara indicazione professionale per il docente in formazione. Egli è chiamato a esercitarsi precisamente in questa capacità di riconoscimento, non misurando soltanto prestazioni compiute, ma osservando traiettorie, comprendendo processi, sostenendo tentativi, orientando talenti plurali.

Questo viene ulteriormente rafforzato nella *Premessa* del D.P.C.M. che, nei tre presupposti che accinge a presentare, colloca il “profilo conclusivo del docente abilitato” dentro un'idea di professionalità che non si esaurisce né nella sola padronanza disciplinare né in un insieme di abilità tecniche “spendibili”; la competenza è pensata come sintesi tra conoscenza dei contenuti, qualità della relazione educativa, apprendimento professionale situato e finalità inclusiva/orientativa. Quando la *Premessa* richiama la «solida conoscenza dei contenuti e della didattica disciplinare», essa può essere letta come presa di distanza sia dal riduzionismo “contenutistico” (sapere senza saper insegnare) sia da un mero addestramento metodologico slegato dal sapere. È un invito a

¹¹ G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Edizioni Studium, Roma, 2020; G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà*, cit.

pensare la conoscenza del docente come *conoscenza per l'insegnamento*, cioè come sapere che si trasforma in apprendimento generativo per gli studenti.

Il primo presupposto (“motivazione”, “guida e magistero”, “positive relazioni educative”, valorizzazione dell’“unicità”) rimanda a una professionalità docente che è anche un *ethos* e, in questo senso, richiama una dimensione vocazionale. Non si tratta di richiamare una vocazione in senso genericamente intimistico o carismatico, ma di riconoscere che l’insegnamento richiede una disposizione responsabile verso l’altro, una motivazione orientata pubblicamente e capace di tradursi in pratica educativa. Il riferimento al “magistero” può allora essere interpretato non come ritorno a un’autorità verticale, ma come *autorevolezza educativa*, ovvero la capacità di orientare senza schiacciare, di sostenere senza sostituirsi, di assumere responsabilità per l’accesso di tutti ai saperi¹².

Il secondo presupposto (“le competenze si perfezionano solo se si esercitano in contesti reali e a seguito di riflessione... nel dialogo con colleghi più esperti”) richiama un’idea di formazione come *pratica riflessiva*: l’insegnamento non è applicazione meccanica di teorie, ma capacità di giudizio in situazione, che si affina nel confronto tra esperienza, interpretazione e revisione delle proprie azioni. Qui la collegialità diventa strumento formativo che sostiene la pratica professionale, rende dicibili i saperi taciti e trasforma l’esperienza in apprendimento.

Il terzo presupposto (“sostenere e orientare tutti... alla scoperta dei propri talenti e potenzialità e vocazioni”), in prospettiva pedagogica, va ricondotto a una grammatica della capacitazione¹³: non “identificare i migliori”, ma ampliare per ciascuno le possibilità reali di apprendere, partecipare, scegliere, progettarsi. In questa direzione, l’orientamento “di tutti, nessuno escluso” va inteso non come integrazione, quanto come principio di inclusione¹⁴, di ripensamento di culture, politiche e pratiche scolastiche affinché ogni studente trovi accesso significativo ai saperi e riconoscimento della propria traiettoria¹⁵.

¹² G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*, Editrice La Scuola, Brescia, 2010

¹³ G. Alessandrini, et Al., *La prospettiva dello sviluppo umano e delle capacitazioni: le dimensioni pedagogiche di un incontro tra sostenibilita’ e capabilities* in «Formazione & insegnamento», 19(1), 2021, pp. 806-826.

¹⁴ Cfr. G. Bertagna, *Per una scuola dell’inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Edizioni Studium, Roma 2023

¹⁵ L. Mortari, *La pratica dell’aver cura*, Mondadori Bruno, Milano, 2006; G. Mari, *Competenza educativa e servizi alla persona*, Vita e Pensiero, Milano, 2015; G. Bertagna, *Dal punto di vista della pedagogia: ha ancora senso parlare di meritocrazia?*, in Soresi S. (a cura di), *L’orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro*, Studium, Roma 2021.

I tre presupposti del DPCM convergono verso un profilo di docente che non si esaurisce nella padronanza disciplinare né nella competenza metodologica, ma che integra sapere, relazione e capacitazione in un'unica direzione di senso. È in questa convergenza che si colloca la figura del docente come *magis*.

Il docente come *magis*

Alla luce del lessico impiegato dal decreto, la figura del docente non risulta descrivibile nei soli termini dell'“esperto di disciplina” o del semplice “tecnico dell'istruzione”. La professionalità docente è ricondotta esplicitamente a una funzione di guida e magistero e, la stessa, viene interpretata come processo di co-costruzione di relazioni educative positive con studenti riconosciuti nella loro unicità e originalità¹⁶. Pur restando imprescindibile la solidità del sapere disciplinare¹⁷, il nucleo della competenza professionale del docente non coincide con la sola padronanza dei contenuti, bensì con la capacità di trasformarli in esperienza formativa significativa per soggetti situati, portatori di vissuti, bisogni e risorse differenti¹⁸. È in questo senso che il docente si configura come *magis*, non quantitativamente “di più”, ma qualitativamente posto in una posizione di guida rispetto a ciò che è chiamato a insegnare.

La relazione pedagogica è così costitutivamente asimmetrica: esiste solo dove c'è un riconoscimento – di fatto o per ragione – tra chi esercita l'*auctoritas* (da *augeo*, “far crescere”) ed è *magister* (è *magis*, di più) e chi si affida o sceglie di crescere nel modo che gli è proposto¹⁹.

La natura della “guida” docente, quindi, non un primato dell'esposizione, ma la responsabilità di *costruire le condizioni* perché l'esperienza divenga effettivamente educativa. Il docente agisce come regista dell'ambiente²⁰, selezionando materiali, pratiche e forme di cooperazione che rendano possibile

¹⁶ DPCM 4 agosto 2023, Allegato A, “Premessa”, in particolare il riferimento a “funzione di guida e magistero” e alla relazione educativa con studenti “ognuno con i propri tratti di unicità e originalità”.

¹⁷ Cfr. D. Steiner, *La riscoperta dei contenuti. Educare alla saggezza nelle scuole d'America*, trad. ita. Virginia Capriotti, Edizioni Studium, Roma 2025.

¹⁸ L. S. Shulman, *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, «Educational Researcher», 15(2), 1986, pp. 4-14; D. A. Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York, 1983; trad. it. di A. Barbanente, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993.

¹⁹ G. Bertagna, *Educazione e formazione: sinonimie, analogie, differenze*, Edizioni Studium, Roma 2018, pp. 65-66.

²⁰ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, trad. it. di E. Codignola, a cura di F. Cappa, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014, p. 41.

una crescita non episodica, bensì continua, in cui ciò che si apprende apre ulteriori possibilità di comprensione e di azione²¹.

L'insegnamento allora non si esaurisce nell'atto espositivo, ma si configura come un lavoro di accompagnamento, nel quale la disciplina diviene, al contempo, strumento per, e occasione di, crescita personale e sociale²². È precisamente entro questo quadro che si colloca l'idea di docente come "tutor", un docente che non è chiamato soltanto a "spiegare", ma a sostenere processi di apprendimento attraverso l'osservazione e l'orientamento continuo, non soltanto a valutare, ma a interpretare le traiettorie di sviluppo e a offrire riscontri formativi, non soltanto a presidiare l'unità didattica, ma a costruire contesti e condizioni che rendano effettivamente possibile l'apprendere per ciascuno, in una logica di personalizzazione non semplificativa bensì abilitante²³.

La funzione tutoriale del docente non può allora essere interpretata come una semplice attribuzione organizzativa. Essa designa piuttosto una qualità intrinseca dell'agire professionale docente e una forma specifica di responsabilità educativa, che si manifesta nella capacità di accompagnare i processi di apprendimento e di sviluppo degli studenti. "Tutorare" significa, anzitutto, riconoscere la singolarità dell'allievo mantenendo insieme personalizzazione e attenzione per la disciplina; significa inoltre sostenere l'apprendimento come processo, attraverso pratiche di osservazione e di feedback capaci di valorizzare progressi, ostacoli e traiettorie individuali, oltre la mera misurazione dell'esito finale²⁴. La guida educativa, in questa prospettiva, non coincide con un intervento continuo e invasivo, ma anche con la capacità di predisporre condizioni, tempi e mediazioni entro cui l'autonomia dell'allievo possa emergere come conquista²⁵. In tal senso, la guida non coincide sempre con l'intervento diretto, ma talora con la protezione dei tempi di maturazione e con la costruzione di condizioni in cui l'autonomia possa emergere come conquista,

²¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, trad. it. di M. A. D'Arcangeli e T. Pezzano, Anicia, Roma 2018, capp. 3 (p. 72), 10 (p. 212), 12 (p. 246), 13 (p. 273), 14 (p. 307).

²² G. Biesta, *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*, Routledge, London-New York, 2010.

²³ G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, «Nuova Secondaria», XXXVII, 9, 2020; F. Magni, *Il merito tra meritocrazia e meritorietà. Una rilettura pedagogica*, «Nuova Secondaria Ricerca», 1, 2021, pp. 106-120; A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma, 2020.

²⁴ J. Hattie, *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, London-New York, 2009

²⁵ Su una concezione non invasiva dell'azione educativa, che orienta senza sostituirsi all'esperienza del soggetto, il riferimento classico resta J.J. Rousseau, *Emilio* [1762], trad. it. a cura di A. Potestio, Ed. Studium, Roma 2016.

non come prescrizione²⁶. Cruciale è però intendere che nell'autentica relazione pedagogica – non certo in quella del potere che si impone con la forza – all'avanzamento di una persona in una direzione corrisponde il ritrarsi volontario, ragionato, libero e responsabile dell'altra. Il *magis* del maestro non è dominio, ma servizio alla crescita, proprio ritirandosi strategicamente, egli riconosce e valorizza l'allievo nel tendere insieme, via via, al meglio possibile di sé. È questa dialettica tra presenza autorevole e assenza strategica che costituisce il nucleo della funzione tutoriale²⁷. Letta nella cornice dei nuovi percorsi abilitanti, la dimensione tutoriale che deve appartenere al docente si concretizza nel tenere insieme due posture solo apparentemente opposte ma entrambe necessarie, cioè una regia intenzionale delle condizioni dell'apprendimento e, insieme, una capacità di non saturare l'esperienza dell'allievo, lasciando spazio a un apprendere che passa anche dall'incontro con le cose, dall'errore e dalla riflessione sulle conseguenze.

Tale impostazione trova un riscontro diretto nel decreto, laddove il profilo professionale del docente abilitato pone l'azione didattica – nelle sue dimensioni di osservazione, progettazione, valutazione – come fondamento della competenza professionale e sottolinea che è precisamente «nell'azione concreta anche in caso di imprevisti, che il docente dimostra la propria competenza professionale, soprattutto trasformando eventuali crisi relazionali, gestionali, emotive e strutturali in un'occasione di crescita educativa, didattica e culturale per tutti e per ciascuno»²⁸. Ne deriva una visione della professionalità docente chiamata a esercitare giudizio pratico²⁹, a interpretare situazioni complesse e a prendere decisioni responsabili in contesti caratterizzati da incertezza e variabilità³⁰. La vocazione non si oppone alla competenza, ma ne costituisce la matrice orientativa, è ciò che conferisce senso e direzione alla

²⁶ J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, trad. it., introduzione e note a cura di A. Potestio, Edizioni Studium, Roma 2016, spec. Libro I (cfr. anche pp. 73-74; 75; 80).

²⁷ G. Bertagna, *Educazione e formazione*, cit.

²⁸ DPCM 4 agosto 2023, Allegato A, paragrafo 2., *Il profilo professionale del docente abilitato*.

²⁹ Per giudizio pratico si intende qui la capacità professionale di leggere situazioni concrete, interpretarne gli elementi rilevanti e assumere decisioni didattiche ed educative non meccaniche, ma contestualmente fondate. Cfr. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2010, in particolare cap. V.

³⁰ Cfr. G. Biesta, *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*, Routledge, London-New York, 2010; C. Day, *A passion for teaching*, Routledge, London-New York, 2004.

professionalità, mentre la competenza ne rappresenta la forma culturalmente mediata, verificabile e trasformabile attraverso la riflessione e l'esperienza³¹.

La valorizzazione dello studente non coincide, in questa prospettiva, con la semplice registrazione di performance né con la selezione dei "migliori", ma con la costruzione delle condizioni che rendono possibile il progresso di ciascuno. Ciò richiede una responsabilità professionale³² capace di tenere insieme densità culturale dei contenuti e pluralità delle mediazioni didattiche³³. Il docente, in questo senso, custodisce la promessa pubblica della scuola: rendere l'apprendimento esperienza di crescita e di autonomia³⁴.

È in questo snodo che la vocazione si traduce in atto professionale, nel riconoscere che educare significa sempre agire "con qualcuno", e non soltanto "su qualcosa", e che la disciplina insegnata, proprio perché culturalmente esigente, può diventare un linguaggio per interpretare il mondo e per costruire il sé, se mediata in modo pedagogicamente competente³⁵.

Il tirocinio come strumento pedagogico per riconoscere merito e talenti

Se la formazione iniziale del docente intende preparare una professionalità capace di riconoscere e accompagnare le potenzialità degli studenti, allora il tirocinio non rappresenta un semplice segmento applicativo del percorso, ma uno spazio decisivo di apprendimento professionale. È infatti nel confronto con situazioni educative concrete che il futuro insegnante può imparare a osservare le differenze, a interpretare i bisogni formativi, a modulare gli interventi didattici e a costruire mediazioni coerenti con l'unicità degli studenti.

³¹ D. A. Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York, 1983, trad. it. di A. Barbanente, *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993; G. Bertagna, *Educare i talenti tra meritocrazia e meritorietà. Una sfida che aspetta di essere raccolta*, cit.

³² L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano, 2006 (cura come postura professionale esigente e non assistenzialista); N. Noddings, *Caring. A feminist approach to ethics and moral education*, University of California Press, Berkeley, 1984 (cura e responsabilità relazionale in educazione).

³³ M. Nussbaum, *Creating capabilities. The human development approach*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 2011 (capacitazioni come possibilità effettive e non meri titoli formali); A. Sen, *Development as freedom*, Oxford University Press, Oxford, 1999 (libertà sostanziale e condizioni di possibilità).

³⁴ P. Black, D. Wiliam, *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*, «Phi Delta Kappan», 80(2), 1998, pp. 139-148; F. Magni, *Il merito tra meritocrazia e meritorietà. Una rilettura pedagogica*, «Nuova Secondaria Ricerca», 1, 2021, pp. 106-120.

³⁵ J. Bruner, *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 1996; J. Dewey, *Democracy and education*, Macmillan, New York, 1916; L. S. Shulman, *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, «Educational Researcher», 15(2), 1986, pp. 4-14.

Se il DPCM attribuisce al docente il compito di sostenere tutti gli studenti nella scoperta di talenti, potenzialità e vocazioni, allora la dimensione pratica della formazione iniziale non può essere ridotta a un momento applicativo. Il tirocinio va inteso, piuttosto, come strumento pedagogico attraverso cui l'esperienza viene osservata, documentata e rielaborata fino a trasformarsi in sapere professionale. In questa prospettiva si comprende anche la scelta normativa di riservargli uno spazio rilevante all'interno del percorso abilitante: 20 CFU complessivi, di cui 15 di tirocinio diretto e 5 di tirocinio indiretto, con una specifica attenzione anche al tema dell'inclusione (3 CFU)³⁶.

La scelta normativa di attribuire al tirocinio una quota rilevante nel percorso abilitante non va letta primariamente in termini quantitativi, bensì come assunzione di un principio formativo; la competenza educativa non si produce per accumulo di contenuti, ma si costruisce nell'attraversamento guidato di situazioni reali, mediante una continua rielaborazione riflessiva³⁷. È esattamente su questo confine – tra presenza in classe e pensiero sull'esperienza – che diventa concretamente possibile apprendere che cosa significhi "valorizzare il merito" dell'allievo. A tal proposito, è significativo che il decreto stabilisca un rapporto stringente tra credito e immersione nei contesti reali: «per ogni CFU o CFA di tirocinio, l'impegno in presenza nei gruppi-classe è pari ad almeno dodici ore»³⁸. Ma, soprattutto, il tirocinio è definito come esperienza *documentata e discussa*, esso «prevede la compilazione e la discussione dell'E-portfolio delle competenze professionali acquisite dal tirocinante, con particolare riferimento all'analisi di casi e situazioni problematiche emersi nel gruppo-classe nel corso del tirocinio, da attestarsi nel diario di tirocinio»³⁹.

Il DPCM descrive il tirocinio diretto come un insieme strutturato di pratiche di osservazione e partecipazione, più precisamente, il tirocinio diretto è orientato a una «osservazione guidata delle attività svolte in classe, mirata all'individuazione e all'analisi delle strategie educative e didattiche», all'osservazione delle dinamiche relazionali e alla valutazione delle loro ricadute sugli interventi educativi; include inoltre l'osservazione di riunioni degli organi collegiali (inclusi i momenti di elaborazione collegiale) e l'«affiancamento e collaborazione nella

³⁶ DPCM 4 agosto 2023, art. 7, co. 3.

³⁷ Ivi, Allegato A (secondo presupposto: competenze che "si perfezionano solo se si esercitano in contesti reali e a seguito di riflessione").

³⁸ Ivi, art. 7, co. 3.

³⁹ Ibidem

progettazione, realizzazione e verifica delle attività didattiche»⁴⁰. Una simile impostazione risulta coerente con una consolidata letteratura pedagogica che riconosce al tirocinio un valore decisivo nella formazione iniziale degli insegnanti, in quanto spazio di apprendimento situato, di riflessività professionale e di mediazione tra sapere teorico e pratica educativa⁴¹. Il tirocinio è pensato come uno strumento di apprendimento professionale situato, in cui la competenza si costruisce attraverso l'analisi delle pratiche *mentre* accadono: si apprendono le "regole del fare" didattico (scelte, vincoli, conseguenze), ma anche il lessico interpretativo necessario a leggere ciò che l'azione produce sugli studenti e sul contesto educativo; si può richiamare quella intuizione rousseauiana⁴² per cui l'apprendimento di un mestiere vale *formativamente* non come riproduzione meccanica di gesti, ma come esperienza che, proprio perché regolata e concreta, diventa occasione di comprensione di sé e del proprio agire, analogamente, il tirocinio diretto mira a far emergere, dentro la concretezza dell'aula, non soltanto tecniche operative, ma criteri di giudizio e di significazione dell'azione docente. La scuola allora non soltanto come il luogo in cui "si fa esperienza" della docenza, ma lo spazio in cui si apprendono le categorie interpretative che consentono di riconoscere, dentro l'ordinario della lezione, la complessità delle singolarità. Un tirocinio ben strutturato, quindi, educa lo sguardo professionale a leggere il merito non come sinonimo di prestazione immediata, ma come traccia di possibilità, ciò che uno studente può diventare nel pieno delle proprie potenzialità⁴³. In questo senso la pratica formativa non serve a "confermare" una vocazione già data, ma a costruire competenza nella gestione della differenza: differenza di tempi, di risorse culturali, di storie. È precisamente qui che la valorizzazione del merito assume un significato pienamente pedagogico, ovvero diventa la capacità, da parte del docente, di far emergere potenzialità che, senza

⁴⁰ Ivi, Allegato 1, sezione "Tirocinio diretto e indiretto".

⁴¹ Sul tirocinio come strumento di raccordo tra teoria e pratica e come luogo di riflessività professionale nella formazione iniziale dei docenti, cfr. F. A. J. Korthagen, *The relationship between theory and practice in teacher education*, in *International encyclopedia of education*, Elsevier, Oxford, 2010, pp. 669-675; P. Grossman et al., *Teaching practice: A cross-professional perspective*, «Teachers College Record», 111, 9, 2009, pp. 2055-2100; Bondioli A., Ferrari M., Marsilio M., Tacchini I., *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, FrancoAngeli, Milano, 2006; Bartolini A., Riccardini M. G., *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Il Segno dei Gabrielli Editori, Verona, 2006; Bertagna G., *Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza*, «Nuova Secondaria», 1, 2020, pp. 2-7.

Potestio A., *Il tirocinio come metodo per l'alternanza formativa*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 11, 18, 2019, pp. 264-273.

⁴² J.J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, cit., in particolare Libro III, episodio dell'apprendimento di un mestiere.

⁴³ Cfr. M. Baldacci, *Curricolo e competenze*, Mondadori, Milano 2010; P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma 2002; L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002.

mediazioni adeguate, rischierebbero di restare invisibili o mai pienamente sviluppate.

Questa trasformazione dell'esperienza in apprendimento professionale, tuttavia, non è automatica. Perché la pratica non si riduca a semplice esposizione al contesto, il DPCM affida al tirocinio indiretto un compito decisivo, garantire tempi e forme di riflessione autonoma e guidata, documentazione e rielaborazione collegiale, fino alla costruzione di un portfolio professionale⁴⁴. Le attività di tirocinio indiretto sono descritte come momenti di riflessione autonoma e di riflessione guidata e coordinata dai tutor, oltre che di documentazione e approfondimento; esse sono volte, tra l'altro, alla «rielaborazione delle attività svolte, nel confronto con i colleghi in formazione, i tutor, i docenti del percorso» e alla «costruzione di una complessiva documentazione del percorso formativo svolto, sotto forma di portfolio professionale»⁴⁵.

L'analisi qui proposta riguarda il piano delle intenzioni formative e pedagogiche espresse dal dispositivo normativo. Essa non coincide, dunque, con una valutazione delle concrete condizioni di attuazione del percorso abilitante, che possono risultare molto differenziate e talora anche limitare, sul piano organizzativo e temporale, la piena realizzazione delle finalità dichiarate.

La formazione non si limita a collocare il docente in formazione "dentro" la scuola, ma prevede strumenti che rendono l'esperienza discutibile, condivisibile e valutabile. Non a caso, la normativa introduce esplicitamente l'E-portfolio delle competenze, collegandolo alla compilazione del diario di tirocinio e, soprattutto, all'analisi di casi e situazioni problematiche emerse nel gruppo-classe⁴⁶. Ciò significa che l'esperienza stessa diventa materiale da interpretare, la professionalità viene misurata anche nella capacità di argomentare decisioni, di rendere intelligibile una scelta didattica, di motivare una strategia di gestione educativa, di cogliere gli effetti – attesi e inattesi – che una certa proposta produce sugli studenti. Un tirocinio pedagogicamente fondato, dunque, non si esaurisce nel "fare", ma esige l'apprendimento di un linguaggio professionale che sappia nominare e discutere ciò che accade, è in questa operazione di messa in forma che la pratica diventa davvero formativa⁴⁷.

⁴⁴ DPCM 4 agosto 2023, Allegato 1: tirocinio indiretto, rielaborazione e portfolio professionale.

⁴⁵ Ibidem

⁴⁶ DPCM 4 agosto 2023, art. 7, comma 3: E-portfolio, diario di tirocinio, analisi di casi e situazioni problematiche

⁴⁷ Cfr. D. A. Schön, *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York 1983; J. Lave, E. Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991

Dentro questa architettura, la funzione tutoriale assume un ruolo non accessorio, ma generativo. Il decreto prevede figure differenziate – tutor coordinatore e tutor dei tirocinanti – cui attribuisce compiti di progettazione, supervisione, valutazione e accompagnamento dell’inserimento nei gruppi-classe⁴⁸. In particolare, il tutor coordinatore «orienta e gestisce i rapporti con i tutor... assegnando gli studenti tirocinanti ai gruppi-classe e alle scuole» ed è responsabile del progetto di tirocinio; inoltre «supervisiona e valuta le attività di tirocinio diretto e indiretto» e segue la documentazione prodotta ai fini dell’E-portfolio⁴⁹. Il tutor dei tirocinanti, invece, «orienta... rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola» e «accompagna e monitora l’inserimento nei gruppi-classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento»⁵⁰.

L’apprendimento del mestiere docente richiede dunque una “presenza esperta”, il tirocinante, infatti, non apprende soltanto osservando, apprende entrando gradualmente in un campo di decisioni, vincoli, responsabilità, e imparando a sostenere la tensione tra regole comuni e singolarità degli studenti. Il tutorato, in questa cornice, è un’azione pedagogica sull’azione stessa, un accompagnamento che aiuta a collegare l’episodio concreto alla cornice interpretativa. È così che la formazione pratica diventa luogo di apprendimento del merito, non perché insegni a “premiare i migliori”, ma perché educa a costruire condizioni reali di riuscita, rendendo visibili gli avanzamenti di ciascuno e impedendo che la differenza si traduca in destino scolastico.

Per questa ragione “amplificare la dimensione pratica” non coincide con l’aumento delle ore in classe, ma con la qualità formativa del tirocinio come alternanza tra esperienza e riflessione, tra partecipazione e distanziamento critico⁵¹. Quando il tirocinio è progettato come percorso progressivo – osservazione guidata, partecipazione assistita, co-progettazione, conduzione monitorata, documentazione e rielaborazione – esso non produce addestramento, ma forma un giudizio professionale. È in questa capacità di giudizio che si inseriscono le condizioni pedagogiche per valorizzare merito e talenti degli studenti. Un tirocinio ben strutturato non “aggiunge pratica” alla teoria, ma costruisce la professionalità come sapere situato, argomentato e

⁴⁸ DPCM 4 agosto 2023, art. 10: funzioni del tutor coordinatore e del tutor dei tirocinanti.

⁴⁹ Ivi, art. 10, co. 3-4

⁵⁰ Ibidem

⁵¹ Cfr. A. Potestio, *Il tirocinio come metodo per l’alternanza formativa*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», 11(18), 2019, 264-273.

responsabile, capace di dare forma educativa alle potenzialità degli allievi e di rendere la scuola un ambiente in cui il merito coincide con possibilità reali di crescita⁵².

Riflessioni conclusive

Il percorso svolto non intende attribuire al DPCM 4 agosto 2023 una compiutezza pedagogica che un testo normativo, in quanto tale, non può possedere. Piuttosto, il riferimento al quadro definito dalla L. 79/2022 e dallo stesso DPCM ha offerto l'occasione per interrogare, in chiave pedagogica, alcuni nuclei oggi particolarmente rilevanti nel dibattito sulla formazione iniziale dei docenti: il rapporto tra sapere disciplinare e responsabilità educativa, l'attenzione alle potenzialità degli studenti, il significato del tirocinio e il problema, non privo di ambivalenze, del merito in ambito scolastico. Da questo punto di vista, il contributo ha cercato di mostrare che la formazione iniziale dei docenti non può essere ridotta né a un problema di reclutamento né a una semplice acquisizione di competenze tecnico-didattiche. Essa chiama in causa una professionalità più complessa, che richiede capacità di osservazione, interpretazione e mediazione educativa, oltre che una preparazione disciplinare solida. In tale prospettiva, il tirocinio assume particolare rilievo non come segmento meramente applicativo del percorso, ma come spazio formativo in cui il futuro insegnante può mettere alla prova saperi, criteri di giudizio e modalità di intervento entro situazioni concrete. In questa cornice, anche il richiamo a talenti, potenzialità e merito va trattato con cautela. Più che come lessico da assumere direttamente, esso può essere considerato come segnale di questioni pedagogicamente sensibili, che chiedono di essere chiarite e problematizzate⁵³. Se riferite alla formazione iniziale, tali categorie risultano significative solo nella misura in cui rinviano alla necessità di preparare docenti capaci di riconoscere le differenze tra gli studenti senza tradurle automaticamente in gerarchie di valore o in criteri di selezione comparativa.

⁵² M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Bari 2019; E. Tona, *Libertà sostanziale e capacità: il ruolo dell'educazione nella teoria del Capability Approach*, in «Formazione & Insegnamento», XV (2), Supplemento 1, 2017, in particolare p. 185 e pp. 189-191.

⁵³ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano, 2000 (spec. capp. 1-3); M. C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, cit.; L. Terzi, *The capability to be educated*, in M. Walker, E. Unterhalter (a cura di), *Sen's capability approach and social justice in education*, Palgrave Macmillan, New York, 2007, pp. 25-43.

Resta allora decisivo che gli strumenti previsti nei percorsi formativi – dal portfolio all’analisi di casi, fino ai dispositivi di documentazione e rielaborazione dell’esperienza – non siano interpretati come meri adempimenti, ma come occasioni per sostenere processi di riflessione professionale⁵⁴. Tuttavia, anche su questo punto, il nodo principale non coincide con la formulazione normativa in sé, bensì con le condizioni concrete della sua attuazione: il rapporto tra università e scuola, la qualità dell’accompagnamento tutoriale, la coerenza tra tirocinio diretto e indiretto, la possibilità di costruire pratiche condivise di osservazione e discussione educativa. Più che nella lettera del decreto, l’interesse pedagogico di questi temi risiede nella possibilità di rilanciare una riflessione più ampia sulla formazione iniziale degli insegnanti. Una riflessione che, senza enfatizzare il dato normativo, consenta di riportare al centro la costruzione di una professionalità docente capace di tenere insieme sapere, esperienza e attenzione educativa alle concrete condizioni dell’apprendimento.

VIRGINIA CAPRIOTTI
University of Bergamo

⁵⁴ D. A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale pratica professionale*, italian ed. Dedalo, Bari, 1993 (spec. capp. 1-3); A. J. Korthagen, *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Routledge, London-New York 2001.