

Rosaria Capobianco

# **La formazione iniziale e il bilancio delle competenze degli aspiranti docenti**

La proposta del *Teacher Portfolio*



**idattizzazione**

**FrancoAngeli**

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.

# D didattizzazione

## Direzione

Loredana Perla, Laura Sara Agrati, Daniela Maccario

La collana accoglie e sviluppa temi e prospettive inerenti l'insegnamento assunto come "azione mediata", a diversi livelli di elaborazione e campi di espressione. A partire dalla definizione originaria di insegnamento – *in-signo-pònere* – e nella rideterminazione semantica del lemma *didattizzazione*, la collana intende sviluppare tutte le possibili diramazioni oggi percorribili dalla ricerca didattica in ambito scolastico e della formazione e, nella fattispecie: i *processi di mediazione*, sul piano traspositivo, relazionale, comunicativo, semiotico; i *processi di mediatizzazione*, nella prospettiva socio-culturale, dell'*embodiment*, tecnologica e "mediale"; gli *agenti della mediazione*, siano essi docenti di scuola, educatori dell'area sociale e culturale, supervisori, mentori e tutor dei percorsi universitari e professionalizzanti; i *mediatori didattici*, intesi come esperienza diretta, simulazione, immagini, concetti; i *prodotti della mediazione*, sotto forma di prototipi e risorse didattiche di cui usufruire nelle pratiche. La collana, pertanto, intende diventare una "piattaforma" di ricerca finalizzata anche a suscitare il dibattito tra quanti sono coinvolti a vario titolo nei processi di educazione e formazione in cui si realizza l'"azione mediata": ricercatori e studiosi, operatori della scuola, formatori delle professionalità educative e didattiche.

Ogni volume pubblicato è sottoposto a *double blind peer review*.



### **Comitato scientifico**

Paolo Calidoni, Università di Parma  
Roberta Cardarelli, Università di Modena e Reggio Emilia  
Cyril Craig, University of Huston  
Maria Assunção Flores, Universidade do Minho  
Loretta Fabbri, Università di Siena  
Muriel Frisch, Université de Reims Champagne-Ardenne  
Ernesto Galli della Loggia, Scuola Normale di Pisa  
Svetlana Karkina, Federal University of Kazan  
Alessandra La Marca, Università di Palermo  
Marco Lazzari, Università di Bergamo  
Paola Leone, Università del Salento  
Pierpaolo Limone, Università di Foggia  
Antonella Lotti, Università di Genova  
Giovanni Maddalena, Università del Molise  
Berta Martini, Università di Urbino  
Juanjo Mena, Universidad de Salamanca  
Marisa Michelini, Università di Udine  
Alessandra Modugno, Università di Genova  
Antonella Montone, Università di Bari  
Giovanni Moretti, Università Roma Tre  
Paolina Mulè, Università di Catania  
Lily Orland-Barak, University of Haifa  
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore  
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata  
Cristina Sabena, Università di Torino  
Maurizio Sibilio, Università di Salerno  
Patrizia Sposetti, Università di Roma "La Sapienza"  
Immacolata Tempesta, Università del Salento

Rosaria Capobianco

**La formazione iniziale  
e il bilancio  
delle competenze  
degli aspiranti docenti**

La proposta del *Teacher Portfolio*

**FrancoAngeli**

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Napoli Federico II.

La versione cartacea è stata stampata a maggio 2023  
Isbn 9788835148470

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

*Alle brave Maestre della mia vita,  
da Fulvia a Eliana,  
per i loro insegnamenti.*





# Indice

<b>Presentazione</b> , di <i>Maria Rosaria Stollo</i>	Pag.	9
<b>Introduzione</b>	»	13
<b>1. La formazione iniziale dei docenti: tra passato e futuro</b>	»	19
1.1. La formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria italiana: <i>work in progress</i>	»	19
1.2. Dai 24 CFU ai 60 CFU: come cambia la formazione iniziale	»	23
1.3. La Legge 79/2022 e le competenze del docente da sviluppare nella formazione iniziale	»	28
<b>2. Le <i>character skills</i> del docente professionista</b>	»	37
2.1. La futura classe docente e il <i>bilancio delle competenze</i> : un'indagine esplorativa	»	37
2.2. La scelta del modello di bilancio delle competenze	»	41
2.3. Dalle <i>cognitive skills</i> alle <i>character skills</i> : il variegato mondo delle competenze	»	43
2.4. Classificare le competenze trasversali	»	48
2.5. Le competenze per essere docenti professionisti	»	62
<b>3. Il <i>Bilancio delle Competenze</i> degli aspiranti docenti: gli esiti di un'indagine esplorativa</b>	»	77
3.1. La riflessività nella formazione iniziale	»	77

3.2. La struttura del <i>Bilancio delle Competenze</i> (BdC) per gli aspiranti docenti	»	82
3.3. Gli esiti del <i>BdC in entrata</i> : un'interessante pista di lavoro	»	95
<b>Promuovere le competenze degli aspiranti docenti</b>	»	115
4.1. Il <i>Teacher Portfolio</i> : uno strumento-processo riflessivo, metacognitivo e auto-valutativo	»	115
4.2. I laboratori per le competenze agite	»	121
4.3. Formare l'inclusività	»	129
<b>Conclusioni</b>	»	133
<b>Bibliografia</b>	»	137

# Presentazione

di Maria Rosaria Strollo

Il presente volume, partendo dalla *sine tempore quaestio* della formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, analizza *in primis* il variegato universo delle competenze proprie del profilo del «docente efficace», per poi proporre l'adozione del *Teacher Portfolio*, uno strumento utile a favorire un processo di consapevole riflessività sul ruolo del docente.

L'Autrice che, nel 2017, ha pubblicato *Verso la società delle competenze. La prospettiva pedagogica*, ritiene basilare, necessario e fondamentale riuscire a “formare” efficacemente le nuove generazioni della *società delle competenze*, riuscendo prima a “formare” consapevolmente i docenti che insegneranno nelle scuole della *società delle competenze*.

È importante formare dei docenti che siano riflessivi, inclusivi, consapevoli, dei veri “professionisti della formazione”, creativi più che immaginativi, flessibili, pronti a gestire le tante sfide di una società ibrida e multiforme, insegnanti che sappiano vivere da protagonisti nella società fluida, in breve dei docenti che siano *competenti*.

Il volume *La formazione iniziale e il bilancio delle competenze degli aspiranti docenti. La proposta del Teacher Portfolio* è, quindi, uno sguardo ampio e prospettico sulla formazione iniziale, l'*Initial Teacher Education* (ITE), un percorso che non solo deve riattivare il rapporto tra la Scuola e l'Università, ma che deve valorizzare i diversi tipi di attività formative (insegnamenti, laboratori, tirocinio) adottando una metodologia riflessiva a partire dall'esperienza dei docenti e volta allo sviluppo professionale.

L'Autrice, nel primo capitolo, presenta un *excursus* sui differenti sistemi di formazione iniziale per i docenti di scuola secondaria alternatisi in Italia,

nell'ultimo ventennio. Dal primo ciclo della *S.S.I.S.*, la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (a.a. 1999/2000) agli ultimi esami della sessione straordinaria della stessa (a.a. 2008/2009), dall'attivazione del *Tirocinio formativo attivo* (Tfa), nell'anno accademico 2011/2012, al «percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente» (D.Lgs. 59/2017, p. 3), forse meglio noto come «percorso FIT», attivato nel 2017, durante il governo Gentiloni, per poi arrivare al primo governo Conte che, con la Legge di Bilancio 2019 (Legge 145/2018), ha abolito il «percorso FIT» restaurando il “vecchio principio” che l'abilitazione all'insegnamento dovesse essere conseguita solo superando dei concorsi pubblici, che sarebbero stati periodici.

L'*excursus*, accuratamente delineato dall'Autrice, risulta essere fondamentale per meglio comprendere il cambiamento attivato a giugno del 2022, quando il Capo VIII (denominato *Istruzione*) del decreto-legge n. 36 del 30 aprile 2022, coordinato con la legge di conversione n. 79 del 29 giugno 2022, ha, di fatto, modificato il decreto legislativo n. 59/2017, riformulando il sistema della formazione iniziale e di accesso in ruolo.

La Legge 79/2022 affidando la *formazione iniziale* ad un percorso universitario e accademico abilitante corrispondente a non meno di 60 crediti formativi universitari (CFU) o accademici (CFA), cancella la precedente normativa che aveva *essenzializzato* la formazione iniziale riducendola unicamente al conseguimento di appena 24 CFU. Un'altra novità, rispetto alla prassi formativa degli ultimi anni, è stata anche l'aver reintrodotta, dopo anni di assenza, il *Tirocinio diretto e indiretto* (10 CFU), che offre all'aspirante docente la possibilità di sperimentare l'aspetto prassico-operativo della formazione dei docenti. Del resto la formazione iniziale non può concentrarsi solo sulle conoscenze pedagogiche-didattiche, ma deve sperimentare tecniche, strategie e comportamenti da adottare per poter diventare dei docenti efficaci, «appassionati e ispirati» (Hattie, 2016, p.70).

Nel secondo capitolo, l'Autrice analizza i diversi *framework* delle competenze (MIUR, 2018; *LifeComp*; *Progetto TECO*; *Australian Professional Standards for Teachers*) partendo dalle *character skills* fino ad arrivare alle competenze proprie del docente professionista. L'attività di ricerca ha indagato i diversi costrutti teorici di riferimento e i tanti *framework* al fine di identificare una serie di competenze che avessero una forte relazione con il ruolo del docente (Benadusi & Molina, 2018).

Il terzo capitolo presenta gli esiti dell'attività di ricerca che ha coinvolto gli iscritti all'ultimo ciclo del PF24, il Percorso Formativo per l'acquisizione

dei 24 crediti formativi universitari (CFU) nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche (di cui al decreto legislativo n.59/2017 e successive modificazioni ed integrazioni e al decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 616/2017), attivato dall'Università degli Studi di Napoli Federico II, nell'anno accademico 2021/2022.

Il progetto *Il bilancio delle competenze per gli iscritti del PF24*, un'attività di ricerca del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli studi di Napoli Federico II, si è concluso a febbraio 2023. L'Autrice riporta, nel terzo capitolo, gli interessanti dati emersi dal bilancio delle competenze "in entrata", che è stato compilato dagli iscritti al PF24 federiciano prima dell'inizio dei corsi nelle discipline sopra indicate.

La compilazione del bilancio intendeva attivare, nell'aspirante docente, un processo riflessivo sulle competenze inerenti alla figura docente, ma anche favorire una riflessione su alcune competenze collegate all'insegnamento, al fine di individuare, attraverso un processo auto-valutativo, i punti di forza e i punti di debolezza.

I risultati emersi dal bilancio delle competenze federiciano sono sicuramente utili ai fini di una prossima progettazione del percorso formativo affinché sia ben calibrata sui reali bisogni formativi degli aspiranti docenti.

Nel quarto e ultimo capitolo, l'Autrice auspica l'inserimento nel prossimo percorso formativo finalizzato alla formazione iniziale per i 60 CFU, del *Teacher Portfolio*, uno «strumento-processo» in cui far confluire oltre al *bilancio delle competenze*, altri dispositivi riflessivi, utili non solo per la documentazione delle esperienze dell'aspirante docente, ma soprattutto per riuscire ad attivare e a sostenere il processo *riflessivo* del futuro docente.

L'Autrice, infatti, ribadisce, in diversi punti del volume, l'importanza della *riflessività*, una delle tante *character skills* che deve essere allenata, sviluppata e fatta sperimentare all'interno del percorso formativo "60 CFU" finalizzato a preparare alla professione docente.

L'*Initial Teacher Education* dovrà partire dall'epistemologia riflessiva per poi intrecciarsi con le competenze psico-pedagogiche, relazionali e metodologiche, in grado di attivare nel futuro docente un percorso di consapevolezza e di autovalutazione. Dalla capacità di autovalutarsi al riuscire ad interpretare le differenti situazioni ed esperienze didattiche, dal gestire l'inaspettato delle situazioni didattiche in cui il docente si troverà coinvolto al riuscire ad adattare trasformandole le pratiche progettate: queste sono solo alcune delle *skills* del docente riflessivo (Altet, 2001) che l'Autrice auspica

che vengano allenate nei *Laboratori* per formare il docente competente a diventare un professionista riflessivo. Sono 8 i *laboratori per le competenze agite* ipotizzati dall'Autrice da inserire nel percorso di formazione iniziale per gli aspiranti docenti per renderli inclusivi, riflessivi, consapevoli e competenti.

Dal laboratorio per le competenze disciplinari a quello per le competenze psico-pedagogiche, dalle competenze didattiche e metodologiche-organizzative alle competenze valutative, dalle competenze relazionali alle competenze in materia di cittadinanza, dalle competenze di ricerca alle competenze di orientamento: sono questi gli otto *laboratori per le competenze agite* ritenuti necessari dall'Autrice per sviluppare una prassi professionale consapevole e riflessiva e per costruire un sapere che incarni sinergicamente la teoria con la pratica.

# Introduzione

Uno dei migliori investimenti che uno Stato saggio e lungimirante può fare riguarda certamente il miglioramento e il potenziamento del proprio sistema scolastico: progettare e costruire una *buona scuola* è sicuramente un'ottima scelta, non solo una scelta politica, ma soprattutto un investimento utile per tutta la collettività, una scelta responsabilmente civica.

Tutti i paesi preoccupati del futuro prossimo investono nel processo di miglioramento della scuola, concentrandosi sulle politiche per migliorare l'insegnamento e la gestione della scuola in modo da potenziare il rendimento scolastico e favorire il successo formativo.

Mettere la scuola e il successo formativo degli studenti al centro delle politiche educative significa costituire un'agenda politica orientata a sviluppare una strategia educativa a lungo termine con obiettivi chiari, ad alta priorità e misurabili, incentrati sul miglioramento dei risultati degli studenti, sulla riduzione dei tassi di abbandono scolastico, sulla garanzia di un titolo di studio valido e spendibile e sulla riduzione delle disuguaglianze nel sistema educativo<sup>1</sup>.

Per poter realizzare tutto ciò è bene concentrarsi sul consolidamento del *ruolo* del docente di qualità: tale rafforzamento del ruolo richiede un alto livello dei programmi di preparazione iniziale degli insegnanti e una migliore

<sup>1</sup> Questo volume approfondisce tematiche e prospettive di ricerca affrontate nei seguenti saggi pubblicati dalla stessa Autrice: Capobianco R. (2023). Competences assessment in the Training Path for the acquisition of 24 university training credits (PF24): exploratory research. *QTimes. Journal of Education Technology and Social Studies*, XV(1), vol. 2, 482-500; Capobianco R. (2022). Initial Teacher Training (ITE) and the skills assessment: An exploratory survey. La formazione iniziale dei docenti e il bilancio delle competenze: un'indagine esplorativa, *Formazione & Insegnamento*, XX(3), 457-474.

definizione di chiari *standard* di pratica, ma è importante lavorare anche sulla motivazione dell'*essere docente*, riuscire ad attrarre i candidati migliori, professionalizzare il reclutamento, la selezione e la valutazione dei docenti, riuscendo anche a collegare maggiormente gli insegnanti e il loro sviluppo professionale direttamente alle esigenze delle scuole.

L'Europa ha, da tempo, compreso come la figura del docente stia diventando sempre più rilevante per affrontare consapevolmente e concretamente le sfide educative, sociali ed economiche. In questi anni il profilo del docente è cambiato notevolmente, adattandosi al contesto, infatti il suo ruolo, in chiave trasformativa, si configura come un processo *in divenire*, in costante adattamento rispetto agli studenti, nei confronti dei colleghi e verso l'istituzione educativa in cui si è inseriti lavorativamente.

Avere un buon sistema scolastico significa, quindi, poter contare su *docenti efficaci* che sappiano essere i *motivatori* del processo d'apprendimento dei propri studenti (Baldacci, Nigris, Riva, 2020; Trincherò, Calvani, Marzano, Vivinet, 2020; Domenici, 2017), riuscendo a sollecitare quella *curiosità epistemica* che per lo psicologo inglese Daniel Berlyne (1971) è alla base della motivazione intrinseca.

È una splendida utopia immaginare che gli studenti, animati dal bisogno universale di conoscere e di apprendere, esplorino l'ambiente spinti dal solo desiderio di conoscenza (la curiosità epistemica), ma un buon docente, un *docente efficace*, è colei/colui in grado di sollecitare, stimolare, indirizzare e sostenere questa curiosità.

Ma cosa vuol dire essere un *docente efficace*? E come si forma l'*efficacia* di un docente?

Sono due interrogativi di non facile risposta. Da diversi anni, la letteratura scientifica internazionale ha prodotto numerosi studi in merito al concetto di *teacher effectiveness*, ma, malgrado la cospicua produzione scientifica (Muijs, Reynolds, 2018; Stronge, 2018; Stronge, Grant, Xu, 2015; Muijs, Kyriakides, Van der Werf, Creemers, Timperley, Earl, 2014; Campbell, Kyriakides, Muijs, Robinson, 2012; Stronge, Ward, Grant, 2011; Darling-Hammond, 2009, 2010; Goe, Bell, Little, 2008; Gurney, 2007; Rice, 2003), ancora non si è giunti ad un'unica definizione onnicomprensiva, anche se i tanti elementi che costituiscono tale concetto sono certamente utili per delineare un *profilo di competenza* che possa orientare la progettazione di percorsi di formazione per la *teacher effectiveness* (Scheerens, 2000; Scheerens, Bosker, 1997).



Partendo dalla letteratura di riferimento si possono enumerare alcuni elementi che, nella quotidianità didattica, sono in grado di alimentare l'efficacia del docente:

- è *efficace il docente* che comunica con chiarezza e in anticipo i vari obiettivi di apprendimento che le studentesse e gli studenti dovranno raggiungere, spiegando distintamente i processi cognitivi da attivare e il *sapere* su cui attivarli, al fine di rendere chiare quelle che dovrebbero essere le *performances* attese, riuscendo, in questo modo, ad orientare gli sforzi delle studentesse e degli studenti nelle giuste direzioni (Lipowsky, Rzejak, 2015);
- è *efficace il docente* che pianifica con cura e con responsabilità le proprie lezioni e le tante e diversificate attività didattiche, dando alle stesse la dovuta e coerente progressione e gradualità (OECD, 2005);
- è *efficace il docente* che riesce a focalizzare bene gli apprendimenti che desidera far acquisire alle studentesse e agli studenti e che sa utilizzare consapevolmente i materiali adatti agli obiettivi di apprendimento che si vogliono raggiungere e ai reali livelli di partenza (*starting levels*) delle studentesse e degli studenti;
- è *efficace il docente* che, da progettista della formazione, sa costruire, in piena autonomia, dei materiali didattici adatti agli scopi stabiliti, senza dover necessariamente utilizzare dei materiali *standard* (Hattie, 2016);
- è *efficace il docente* che sa progettare in modo coordinato e sinergico con i colleghi, creando delle vere e proprie *comunità di pratiche* (Lipowsky, Rzejak, 2015);
- è *efficace il docente* che sa impiegare una molteplicità di strategie di insegnamento di comprovata efficacia e coerenti con gli obiettivi fissati (Hattie, 2016; Calvani, Trincherò, 2019), riuscendone a monitorare l'applicazione e a rilevare gli effetti raggiunti, anche rispetto al contesto (Rice, 2003);
- è *efficace il docente* che organizza uno stimolante ambiente di apprendimento, dove le studentesse e gli studenti possano studiare e svolgere le attività didattiche con serenità, con costanza, con motivazione, salvaguardando il benessere fisico, psichico e sociale (Goe, Bell, Little, 2008; Gurney, 2007);
- è *efficace il docente* che valuta costantemente il lavoro delle studentesse e degli studenti fornendo loro dei *feedback* formativi *ante, in itinere* e *post* l'azione didattica, riuscendo a stabilire la giusta sinergia tra il *tempo*

*didattico* e il *tempo valutativo* (Muijs, Kyriakides, Van der Werf, Creemers, Timperley, Earl, 2014);

- è *efficace il docente* che percepisce la propria responsabilità nel promuovere delle alte aspettative rispetto ai traguardi delle studentesse e degli studenti (Calvani, Marzano, Miranda, 2021), progettando anche dei percorsi personalizzati, delle attività didattiche strutturate *ad hoc* per migliorare le capacità logico-cognitive di base e le diverse strategie di studio, ma soprattutto per riuscire a promuovere l'impegno, il senso di autoefficacia e la motivazione (Muijs, Kyriakides, Van der Werf, Creemers, Timperley, Earl, 2014).

Per John Hattie, direttore del *Melbourne Education Research Institute* presso l'Università di Melbourne in Australia, il docente efficace è sicuramente un docente "esperto" che ha sperimentato la pratica didattica, riuscendo a verificare le sue progettazioni e a ricalibrare lungo il percorso i suoi interventi didattici. Afferma Hattie che i docenti "esperti":

sono altamente competenti nelle discipline che insegnano; sono in grado di guidare l'apprendimento, superficiale e profondo, a livelli desiderabili; sanno monitorare efficacemente l'apprendimento e dare feedback che aiutano gli studenti a progredire; sanno prestare attenzione agli aspetti più personali che entrano in gioco nell'apprendimento (soprattutto sviluppare l'autoefficacia e la motivazione alla padronanza) e fornire evidenze solide degli effetti positivi dell'insegnamento sull'apprendimento degli studenti (Hattie, 2016, p. 72).

Da tutti questi elementi sopra descritti si delinea la figura di un docente che diventa *efficace* nel momento in cui riesce a gestire in modo consapevole e interconnesso l'*organizzazione*, la *progettazione*, l'*attività didattica* e la *valutazione*. L'interconnessione tra questi diversi *aspetti* evita di generare una *frammentazione* nella didattica, una frammentazione che risulta essere fortemente controproducente per gli studenti e le studentesse che, a causa del disorientamento generato da azioni didattiche slegate, potrebbero demotivarsi, non riuscendo a cogliere il significato del processo di insegnamento/apprendimento.

Lo stesso Hattie, nel volume *Apprendimento visibile, insegnamento efficace* (2016)<sup>2</sup>, delinea le differenze fra i docenti *grandemente efficaci* e quelli *poco efficaci* sostenendo che esse

<sup>2</sup> Il volume riassume i risultati della grande meta-analisi condotta sui fattori che influenzano l'apprendimento scolastico, una ricerca di più di quindici anni che ha coinvolto milioni

riguardano in primo luogo i loro atteggiamenti e le loro aspettative quando prendono decisioni sugli aspetti chiave dell'insegnamento — cioè su cosa insegnare e a quale livello di difficoltà — e la loro consapevolezza riguardo ai progressi degli studenti e agli effetti del proprio insegnamento. Sono alcuni insegnanti che fanno alcune cose con un certo atteggiamento o sistema di credenze a fare veramente la differenza (Hattie, 2016, p.70).

Il *docente efficace* rende la *scuola efficace*, ossia una scuola che è in grado di costruire delle connessioni profonde tra le diverse discipline con attività didattiche che riescono a motivare il processo di apprendimento, con obiettivi pertinenti e con curricoli funzionali, co-progettati e coerentemente definiti.

Del resto, il docente efficace è un ottimo progettista della formazione che non si accontenta di “spiegare” quanto scritto sul libro di testo, ma che sa costruire “efficaci” Unità d’Apprendimento (UdA), progettando con coerenza la mediazione didattica, predisponendo delle utili rubriche valutative e attivando momenti di autovalutazione dalla forte valenza metacognitiva (dal diario di bordo, all’autobiografia cognitiva, alle strategie auto-valutative).

Ecco perché è importante curare con attenzione e dedicare tempo ed energie preziose alla *formazione iniziale* e alla *formazione continua* dei docenti, al fine di approfondire non solo la loro preparazione psicopedagogica, ma soprattutto per rinforzare e per consolidare la parte di formazione riguardante la *didattica generale* e la *didattica disciplinare*, valorizzando le loro possibili interconnessioni, e tenendo sempre vigile l’attenzione sulla docimologia, un settore in continua evoluzione.

Allo stesso tempo è necessario connettere la *formazione iniziale* alla *formazione in servizio*, valorizzando in entrambe l’aspetto prassico-operativo, perché una buona formazione dei docenti deve formare non solo alla conoscenza dei metodi, ma anche ai comportamenti da adottare per poter essere degli *insegnanti efficaci*, ma anche «appassionati e ispirati» (Hattie, 2016, p.70).

È, quindi, fondamentale, già nel percorso iniziale di formazione, far affiorare tutte quelle concezioni implicite, i diversi modi di pensare e una primordiale consapevolezza educativa dei futuri docenti e, su questi elementi, lavorare insieme per poter creare in loro la capacità di orientare verso mete precise il processo di apprendimento degli studenti.

di studenti in migliaia di scuole. È una delle più grandi raccolte di ricerca *evidence-based* sulle metodologie didattiche più efficaci per riuscire a potenziare l’apprendimento degli studenti.



# 1. La formazione iniziale dei docenti: tra passato e futuro

## 1.1. La formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria italiana: work in progress

La formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado è in Italia, ma anche in molti paesi europei, una *sine tempore quaestio*, cioè un *polo* di discussione e di riflessione sempre attuale (Baldacci, 2013; 2014a; 2019; Barbieri, Gaudio, Zago, 2016; Ferrari, Morandi, Casale, Windheuser, 2021). Dal 2010, anno degli ultimi esami della sessione straordinaria della S.S.I.S., la *Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario*<sup>1</sup> (a.a. 2008-2009), fino ad oggi, si sono avvicendati differenti “sistemi” per la formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria (Domenici, 2017; Magni, 2020; Morandi, 2021), in simmetria speculare e ideologica con i vari governi politici, di centrodestra e di centrosinistra, avvicendatisi in questi anni.

La *Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario* (meglio conosciuto con l’acronimo S.S.I.S.), il percorso di formazione organizzato in modalità inter-ateneo a livello regionale, di durata biennale (quattro semestri), è stato sicuramente il percorso formativo per la preparazione dei docenti di scuola secondaria di primo e di secondo grado di più di *lunga durata*, infatti, dall’a.a.1999/2000 all’a.a. 2008/2009, sono stati attivati ben nove cicli, ma è stato anche il primo percorso formativo a vedere il *coinvolgimento*

1. L’istituzione delle SSIS fu stabilita con la legge 19 novembre 1990, n. 341, mentre i criteri generali furono fissati dal decreto del MIUR del 26 maggio 1998. Il primo ciclo della SSIS si attuò nell’anno accademico 1999/2000.