

Formazione iniziale e continua degli insegnanti: sfide e prospettive*

Initial and In-Service Teacher Training: Challenges and Perspectives

Elsa Maria Bruni, Stefano Spennati

L'articolo interpreta la riforma della formazione iniziale e continua degli insegnanti come un passaggio culturale che pone l'autovalutazione al centro della professionalità docente, intesa come dispositivo pedagogico e professionale strategico. Il percorso dei 60 CFU e l'istituzione della Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione (SAFI) sono letti non come strumenti di mera certificazione delle competenze, ma come occasioni per sviluppare una postura riflessiva capace di sostenere motivazione, responsabilità e qualità dell'azione educativa. I Quadri delle competenze professionali promossi dalla SAFI vengono analizzati come dispositivi di autovalutazione generativa, orientati a rendere visibile lo sviluppo professionale e a rafforzare l'agency docente.

The article interprets the reform of initial and continuing teacher education as a cultural shift that places self-assessment at the core of teacher professionalism, conceived as a strategic pedagogical and professional device. The 60-credit training pathway and the establishment of the School of Advanced Education for Instruction (SAFI) are viewed not merely as tools for certifying competencies, but as opportunities to develop a reflective stance capable of sustaining motivation, responsibility, and the quality of educational practice. The Professional Competence Frameworks promoted by SAFI are analysed as generative self-assessment tools aimed at making professional development visible and strengthening teachers' agency.

Parole chiave

Autovalutazione professionale; Formazione degli insegnanti; Professionalità riflessiva; SAFI; Sviluppo professionale continuo

Keywords

Professional self-assessment; Teacher education; Reflective professionalism; SAFI; Continuing professional development

✉ Corresponding author: rettore@iuline.it; stefano.spennati@iuline.it

*Il lavoro è frutto di una ricerca condivisa. In particolare, Elsa M. Bruni è autrice dei paragrafi 1 e 3 e Stefano Spennati ha curato la redazione del paragrafo 2.



1. Dalla formazione iniziale alla crescita continua: il docente tra sapere e riflessione

Il nuovo assetto della formazione iniziale dei docenti delineato dal DPCM 4 agosto 2023 rappresenta uno dei passaggi più rilevanti degli ultimi decenni nella ridefinizione culturale della professionalità insegnante, poiché non si limita a riorganizzare dispositivi istituzionali o a ridefinire procedure abilitanti, ma introduce una visione esplicitamente pedagogica della formazione come processo unitario, dinamico e permanente di costruzione della persona-professionista.

L'abilitazione all'insegnamento, assunta come prerequisito per l'accesso ai concorsi e all'ingresso nei ruoli della scuola, viene così sottratta a una logica meramente certificativa e ricollocata entro un orizzonte formativo più ampio, nel quale essa costituisce non un punto di arrivo, ma l'avvio consapevole di un itinerario di sviluppo professionale che si dispiega lungo l'intero arco della vita lavorativa dell'insegnante, in una continuità strutturale tra formazione iniziale e formazione continua restituendo finalmente coerenza epistemologica e pedagogica al concetto stesso di professionalità docente (Dewey, 1938; Schön, 1983; Perrenoud, 1999).

In questa prospettiva, il percorso dei 60 CFU – con la sua integrazione organica tra saperi disciplinari, competenze pedagogico-didattiche e tirocinio diretto e indiretto – non può essere interpretato come una semplice risposta a esigenze regolative o amministrative, ma come l'affermazione di una concezione della formazione dell'insegnante quale esperienza trasformativa, orientata alla costruzione di un *habitus* riflessivo capace di sostenere nel tempo la qualità dell'agire educativo, la motivazione professionale e la responsabilità verso la crescita integrale degli studenti (Mezirow, 1991; Bruner, 1996).

Un elemento di particolare novità culturale risiede inoltre nel riconoscimento esplicito della motivazione all'insegnamento quale fondamento antropologico della professionalità docente, che consente di superare una concezione tecnicistica dell'insegnamento per restituirgli lo statuto di pratica relazionale, etica e intenzionale, fondata sulla cura educativa, sulla capacità di instaurare relazioni significative e sull'assunzione di responsabilità verso la formazione della persona nella sua interezza (Noddings, 2003; Mortari, 2013; Bruni, 2024). Insegnare, lungi dal ridursi a insieme di procedure operative, si configura come scelta esistenziale, postura professionale e pratica riflessiva che richiede disposizioni interiori profonde, capaci di sostenere nel tempo l'impegno educativo e di orientare l'azione didattica in contesti segnati da crescente complessità sociale, culturale e cognitiva (Fullan, 2007; Wenger, 1998).

Seguendo tale ragionamento, merita di essere sottolineato un altro aspetto centrale che consiste nella configurazione strutturale della formazione iniziale come fondazione della formazione continua, non soltanto perché introduce contenuti e strumenti destinati a essere successivamente approfonditi, ma soprattutto perché mira a costruire nei futuri docenti quella disposizione riflessiva, critica e auto-valutativa senza la quale nessun percorso di sviluppo professionale può dirsi autenticamente formativo. Come mostrano le più solide tradizioni della pedagogia della professionalità, ciò che rende possibile l'apprendimento dall'esperienza non è l'accumulo di pratiche, ma la capacità di interrogare l'azione, di problematizzarla, di trasformarla in conoscenza professionale consapevole e di orientare in modo intenzionale il proprio sviluppo professionale (Schön, 1983; Mezirow, 1991; Bruni, 2022). In questo senso, il nuovo impianto normativo sembra orientato non solo a qualificare l'accesso alla professione, ma a promuovere una cultura della formazione permanente fondata sulla promozione di pensiero critico, sulla responsabilità e sulla capacità di riconoscere i propri bisogni formativi come condizione per interpretare quelli degli studenti (Meirieu, 1998; Nussbaum, 2010; Bruni, 2024).

A rafforzare la logica del disegno normativo sta un ulteriore e decisivo rafforzamento istituzionale tradotto nell'istituzione della Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione (SAFI), che si configura non come semplice struttura di coordinamento amministrativo, ma come vero e proprio dispositivo culturale di riqualificazione della professionalità docente, chiamato a svolgere una funzione di accompagnamento sistemico alle istituzioni scolastiche e al personale educativo lungo tutto l'arco della carriera. La SAFI rappresenta infatti uno snodo inedito tra formazione iniziale, formazione in servizio, ricerca pedagogica e politiche educative, contribuendo a costruire una infrastruttura formativa nazionale orientata al sostegno riflessivo dei processi di sviluppo professionale, alla valorizzazione delle competenze esistenti, alla promozione di una cultura della responsabilità educativa condivisa e alla costruzione di comunità professionali capaci di apprendere (Fullan, 2007; Wenger, 1998). Si abbandona la logica della prescrizione dall'alto per stabilire una relazione virtuosa fra organi nazionali-ministeriali e la realtà viva della scuola in tutte le sue componenti interne, con le proprie specificità territoriali, culturali e sociali.

In questo senso, la SAFI incarna istituzionalmente quella visione della professionalità docente come processo continuo di crescita, cura e acquisizione di consapevolezza che la riforma della formazione iniziale ha posto al



centro del proprio impianto, fungendo da ponte strutturale tra università, scuola e sviluppo professionale in servizio.

La centralità del tirocinio e delle attività laboratoriali previste dal nuovo modello di formazione iniziale interpreta un significato più profondo di questi momenti formativi perché non va interpretata come mera anticipazione dell'esperienza scolastica, ma come dispositivo pedagogico di integrazione tra sapere e azione, tra riflessione teorica ed esperienza situata, volto a costruire quella competenza metacognitiva che consente al futuro docente di leggere i processi educativi, di interpretarne la complessità e di orientare consapevolmente le proprie scelte didattiche (Dewey, 1938; Perrenoud, 1999).

È proprio in questa logica che la formazione iniziale può essere intesa come primo esercizio strutturato di auto-valutazione professionale, in quanto introduce lo studente-insegnante a interrogare criticamente le proprie rappresentazioni dell'insegnamento, le proprie risorse, i propri limiti e le proprie potenzialità, ponendo le basi per quella capacità autoriflessiva che costituisce il cuore della professionalità docente matura (Schön, 1983; Bruni, 2022a). Tale disposizione riflessiva è oggi ulteriormente sostenuta dalla funzione di accompagnamento esercitata dalla SAFI, che promuove una cultura professionale orientata alla consapevolezza, alla responsabilità e alla crescita intenzionale, rendendo possibile una continuità effettiva tra formazione iniziale e sviluppo professionale in servizio.

Tuttavia, come ogni riforma di ampio respiro, anche questo impianto non è immune dal rischio di traduzioni riduttive o distorsive, laddove prevalgano logiche amministrative, interessi accademici particolaristici o concezioni formalistiche della competenza che tradiscono la vocazione originaria del progetto, nato da una lunga sedimentazione di ricerca pedagogica e mediazioni istituzionali. In assenza di una forte regia pedagogica, il percorso dei 60 CFU potrebbe ridursi a una sommatoria di insegnamenti specialistici disarticolati, riproducendo quella frammentazione epistemologica e quella separazione tra teoria e pratica che storicamente hanno indebolito l'efficacia dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti (Bruni, 2024a; Fullan, 2007). È dunque necessario che gli atenei, in dialogo strutturato con le scuole e con la SAFI, assumano pienamente la responsabilità culturale e pedagogica che la riforma assegna loro, progettando percorsi unitari capaci di integrare saperi disciplinari, competenze didattiche, tirocinio e riflessività critica in una logica coerente con il profilo del docente delineato dall'Allegato A del DPCM.

È in questa prospettiva che la formazione iniziale appare strutturalmente connessa alla formazione continua non solo in senso cronologico, ma in senso epistemico e pedagogico: essa deve porre le basi di una professionalità capace di apprendere dall'esperienza, di riconoscere i propri bisogni formativi, di interrogare criticamente le proprie pratiche e di orientare consapevolmente il proprio sviluppo professionale lungo tutto l'arco della carriera. La formazione iniziale, in altri termini, non costituisce un momento conclusivo di acquisizione di competenze, ma l'avvio intenzionale di una postura riflessiva che trova nella formazione continua il suo naturale compimento e nei dispositivi di auto-valutazione professionale il suo strumento operativo privilegiato (Schön, 1983; Mezirow, 1991; Bruni, 2022b).

Solo in questa continuità strutturale tra ingresso nella professione e sviluppo professionale permanente è possibile costruire quella capacità oggi decisiva di interpretare i bisogni formativi degli studenti, di leggere i contesti educativi nella loro complessità e di progettare interventi didattici realmente personalizzati, inclusivi ed efficaci (Meirieu, 1998; Nussbaum, 2010; Bruni, 2024b).

In questa cornice si colloca, in modo coerente e non episodico, l'attenzione crescente verso dispositivi istituzionali di accompagnamento alla professionalità docente fondati sull'autovalutazione, sulla riflessività strutturata e sulla costruzione consapevole delle competenze, che trovano nei Quadri delle competenze professionali dei docenti promossi dalla SAFI una espressione particolarmente significativa e innovativa.² Tali strumenti non possono essere compresi se non alla luce di questa rinnovata concezione della formazione iniziale come primo anello di una catena formativa continua, che mira a sostenere nel tempo la motivazione professionale, la qualità dell'agire educativo e la capacità della scuola di rispondere in modo intelligente, equo e culturalmente fondato ai bisogni delle nuove generazioni. In questo senso, la formazione iniziale non solo prepara alla professione, ma fonda le condizioni epistemiche, etiche e pedagogiche perché la professionalità docente possa continuare a crescere attraverso dispositivi di auto-valutazione e sviluppo professionale che restituiscono alla scuola il suo significato più alto: essere luogo di formazione dell'umano, spazio di cura educativa e laboratorio permanente di costruzione di senso (Bruner, 1996; Morin, 1999; Bertagna, Magni, 2022).

² Il Gruppo di lavoro per la Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione (SAFI) è stato istituito con Decreto n. 7 del 13/12/2024 del Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione del Ministero dell'Istruzione e del Merito.



2. Specchiarsi nella pratica: diventare docenti attraverso l'autovalutazione

L'autovalutazione nel processo di formazione iniziale e continua dei docenti va inquadrata nel contesto normativo del DPCM 4 Agosto 2023, che ha ridefinito il sistema di formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria, in attuazione della Riforma prevista dalla Legge 79/2022 e degli indirizzi della SAFI collegati alla Riforma del sistema di formazione in servizio.

È importante leggere insieme tali riferimenti normativi perché rappresentano una svolta nel sistema educativo nazionale per la formazione di una nuova generazione di docenti.

Va innanzitutto considerato adeguatamente che, con questo rinnovato contesto normativo di riferimento che ha avuto origine all'interno del PNRR, si è passati nella formazione iniziale e continua dei docenti, dal paradigma della separazione a quello dell'integrazione tra laurea e abilitazione all'insegnamento. Le prove concorsuali che dovevano abilitare all'insegnamento, infatti, sono state strutturate in passato sul principio gentiliano (ma in verità anche tipico di quasi tutta la cultura accademica italiana del Novecento), secondo il quale chi sa che cosa insegnare, saprebbe anche insegnarlo agli studenti. Scambiando una condizione necessaria per l'abilitazione all'insegnamento anche per sufficiente (Spennati, 2022).

Bertagna (Bertagna e Magni 2022) osserva che in decenni più recenti questo principio è stato per la verità, alcune volte, dissimulato con omaggi del tutto rituali ed estrinseci alle mode pedagogico-didattiche del momento, tipo organizzare una unità didattica su un argomento disciplinare, senza mai peraltro distinguerla dall'unità di apprendimento, cioè senza mai assumere il punto di vista dello studente e non del docente, chiamato ad innestare un argomento disciplinare nella sua personale mappa mentale, nella sua peculiare situazione biografico-esistenziale e tenendo conto dei vincoli relazionali, organizzativi ed ordinamentali vigenti nella scuola e con cui questa auspicata propensione personale, dotata di senso, si sarebbe, senza dubbio, dovuta scontrare.

Con la Legge 79/22 si consegnano al passato questi errori e si punta a far coincidere, in un percorso integrato, il conseguimento della laurea con l'abilitazione all'insegnamento attraverso 60 crediti aggiuntivi, rispetto ai crediti richiesti per il conseguimento delle lauree triennali e magistrali.

Insieme a questo principio di integrazione tra i due momenti formativi (laurea e abilitazione) ha rappresentato un valore aggiunto della nuova formazione iniziale dei docenti il rimando alla definizione del Profilo conclusivo delle competenze professionali del docente abilitato, sulla base di standard stabiliti per Decreto. È stato possibile, così, indicare già sul piano normativo le competenze complessive che il docente deve dimostrare di aver maturato per conseguire l'abilitazione.

Tuttavia, tutto ciò non basta a garantire la maturazione professionale dei docenti se non vengono rispettate almeno tre condizioni di un comune sfondo integratore. La prima condizione riguarda la presenza, possibilmente autenticata nel tempo, di una motivazione e di un desiderio alla "relazione magistrale", non con gli studenti intesi come categoria, ma con gli studenti in quanto singoli, che si incontrano di fatto nell'esperienza scolastica, ciascuno con i propri elementi di unicità e originalità, da porre in relazione coordinata e cooperativa con quella degli altri, in modo da divenire, come sostiene Carl Rogers, "un professionista delle relazioni" (Rogers, 1970). La seconda rimanda alla consapevolezza che le competenze della professione docente si perfezionano solo se si esercitano in azione: quindi se si evidenziano criticamente, con costanza nel tempo, attraverso il dialogo e il confronto con colleghi più esperti. L'ultima condizione è una disposizione di antropologia pedagogica. Nessun essere umano è perfetto, ogni persona umana è, dunque, soltanto, perfettibile.

Tutti, nessuno escluso, magari da scoprire con adeguate competenze professionali, hanno talenti che non aspettano altro che essere riconosciuti e valorizzati per compiere ciascuno, fino all'eccellenza di cui è capace e di cui non può che essere orgoglioso (Spennati, 2023). Questa terza condizione ha a che fare con l'autovalutazione.

L'autovalutazione, pur non essendo articolata come procedura autonoma nel DPCM, con riferimento alla formazione iniziale dei docenti, si intreccia implicitamente con il concetto di Bilancio delle Competenze e riflessività professionale, tipici dei percorsi formativi universitari. Allo stesso modo, in continuità con la formazione iniziale, le Direttive della SAFI considerano l'autovalutazione del docente come parte integrante della formazione continua ed incentivano nei percorsi formativi processi di riflessione autonoma e documentata sulle competenze possedute e su quelle da potenziare, in coerenza appunto con obiettivi di miglioramento personale e professionale continuo.

Dunque, possiamo per questo ben dire che nel nuovo modello italiano di formazione iniziale e continua, l'autovalutazione assume un ruolo di strumento metodologico e di sviluppo professionale, non sempre formalizzato con procedure rigide, ma legato a funzioni chiave del processo di formazione.



I docenti, nei percorsi abilitanti e di formazione continua, sono infatti invitati a:

- Riflettere sulle proprie competenze professionali.
- Confrontare le proprie scelte didattiche con i Profili professionali attesi.
- Elaborare un bilancio delle competenze per orientare la propria crescita professionale.

L'autovalutazione, nel nuovo sistema di formazione docenti, sostiene dunque la consapevolezza delle proprie competenze in ingresso e la riflessione durante il tirocinio diretto e indiretto per giungere alla costruzione di una identità professionale docente (Arsena, 2024).

Sul piano scientifico e pedagogico l'autovalutazione del docente trae origine dall'idea che insegnare significa pensare criticamente alla propria pratica per migliorarla in modo continuo, cioè specchiarsi. Insomma, il docente diviene una sorta di professionista riflessivo, come sostiene Schön, che introduce i due concetti di riflessione: in azione, cioè mentre si agisce (ad esempio, modificare una strategia durante una lezione) e sull'azione (ad esempio, analizzare al termine della lezione cosa ha funzionato e cosa no) (Schön, 1983).

L'autovalutazione può rappresentare, in altri termini, il fondamento teorico dello sviluppo professionale e continuo del docente a partire dal riconoscimento dei punti di forza e delle aree di miglioramento, ma serve soprattutto a collegare teoria e pratica secondo l'insegnamento di Dewey, che sostiene che l'esperienza diventa educativa solo se accompagnata da riflessione consapevole (1910). Non basta insomma "fare lezione", ma occorre interrogarsi sulle conseguenze delle proprie azioni didattiche e sul significato educativo delle scelte metodologiche.

In questo senso, l'autovalutazione può essere considerata anche una forma di *Transformative Learning*, secondo l'interpretazione di Jack Mezirow (1991) che evidenzia come l'adulto apprenda attraverso la revisione critica dei propri schemi di riferimento. L'autovalutazione del docente favorisce questo processo di trasformazione professionale, quando però il docente mette in discussione convinzioni e pratiche consolidate, il più delle volte attraverso veri e propri "dilemmi disorientanti" che vengono superati attraverso la riflessione critica e il dialogo.

A questo proposito, Marsick e Watkins evidenziano che non ci può essere, però, riflessione critica se non si è vissuta una esperienza da approfondire. Per questo motivo c'è *Transformative Learning* quando si verifica un cambiamento di prospettive di significato, cioè di quella serie di presupposti a partire dai quali l'esperienza pregressa assimila e trasforma una nuova esperienza (Marsick, Watkins in Spennati, 2020).

L'autovalutazione, pertanto, per favorire un apprendimento trasformativo, deve consentire i seguenti passaggi (Mezirow, Taylor, 2009):

- Il dilemma disorientante.
- Un esame personale critico.
- Una riflessione critica delle assunzioni.
- Il riconoscimento di una connessione tra il malcontento di qualcuno e il processo di trasformazione.
- L'esplorazione delle opzioni per nuovi ruoli, relazioni e azione.
- La pianificazione di un corso di azione.
- L'acquisizione di conoscenza e competenza per l'implementazione del proprio piano.
- La formazione verso nuovi ruoli.
- La costruzione di competenze e di auto confidenza in nuovi ruoli e nelle relazioni.
- L'integrarsi verso la vita di ognuno, sulla base delle condizioni dettate dalle nuove prospettive di ciascuno.

Insomma, l'apprendimento trasformativo vive di questo: della narrazione di storie di vita che determinano il percorso delle persone e in queste storie ci sono spazi che permettono a ciascuna persona di comunicare con quanto ha vissuto. Al fine di raggiungere, allora, un apprendimento di tipo trasformativo, è necessario che la persona intraprenda un'analisi critica delle proprie potenzialità e dei propri trascorsi e quindi di chiarire a sé stessi e agli altri le motivazioni che hanno determinato, ad esempio, le scelte didattiche per riflettere, non solo sui saperi, ma anche sui meccanismi cognitivi ed emotivi coinvolti nei processi di formazione (Taylor, Cranton, 2012; Spennati, Marsick, 2024).



Argyris e Schön distinguono, per questo, tra apprendimento correttivo (*Single Loop Learning*) che rinforza lo status quo e che normalmente non porta cambiamenti consistenti nella conoscenza e, invece, l'apprendimento trasformativo (*Double Loop Learning*) che mette in discussione le convinzioni alla base dell'azione. L'autovalutazione autentica si colloca in questa seconda prospettiva. Infatti, quando qualcuno riflette nel corso dell'azione diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica. (Argyris, Schön, 1974).

In questo senso, l'autovalutazione diventa efficace se documentata. Ci sono vari strumenti utili ai fini dell'autovalutazione e che potremmo definire coerenti con l'impianto DPCM-SAFI. Innanzitutto, il Portfolio professionale del docente, che include le progettazioni didattiche, i materiali prodotti, le riflessioni su esperienze di tirocinio o insegnamento, le evidenze di formazione svolta. Ancora più personale, ma altrettanto strategico, risulta il Diario riflessivo per brevi riflessioni periodiche su cosa ha funzionato, cosa migliorare e quali strategie sperimentare.

Flavell (1979) insiste molto sulla "metacognizione" e quindi proprio su questa capacità di riflettere sui propri processi cognitivi. Applicata alla professione docente, essa diventa consapevolezza delle scelte didattiche e delle strategie adottate e può essere alla base di un Piano di sviluppo professionale e personale, che indichi le competenze da potenziare, le azioni formative da intraprendere, i tempi e le modalità di verifica dei progressi. Non meno importanti sono la *Peer Review* e il *Mentoring* e dunque il confronto con il *Tutor* nella formazione iniziale e con colleghi o figure di sistema nella formazione in servizio. La riflessione professionale si sviluppa, infatti, anche nel confronto con gli altri (Watkins, Marsick, 2023). In particolare, questo aspetto dell'autovalutazione integrata con *Peer Review* e *Mentoring* si colloca nella prospettiva socio-costruttivista dell'apprendimento, mediato culturalmente (Vygotskij 1978).

Non meno importante, ai fini dell'autovalutazione, diviene poi la riflessione complessiva sulla formazione svolta, sia che si tratti di formazione iniziale, che di quella continua. Quella riflessione, cioè, tesa a far sì che il docente si ponga la domanda: in che modo le attività formative hanno modificato o migliorato la mia pratica didattica? Brookfield (1995) a questo proposito propone di osservare la propria pratica attraverso quattro lenti: la propria autobiografia di docente; il punto di vista degli studenti; il confronto con i colleghi; le teorie pedagogiche. L'autovalutazione diventa, così, uno strumento per evitare routine inconsapevoli e sviluppare pensiero critico professionale (Marsick, Watkins, 2015).

Il senso di autoefficacia, secondo Bandura (1997), cresce quando il docente riflette sui successi, analizza le difficoltà e riconosce i propri progressi. L'autovalutazione rafforza, così, anche motivazione, fiducia e responsabilità professionale.

Scommettere sul perfezionamento di un modello di autovalutazione può, quindi, essere sicuramente una buona pratica, ma ancora prima, perché la formazione iniziale e continua abbiano davvero successo, occorre scommettere su una nuova grande alleanza tra scuola e università. Al centro del percorso che porta il laureato all'abilitazione all'insegnamento c'è, infatti, il tirocinio da svolgere direttamente a contatto con le scuole e con il mestiere di insegnante, perché per insegnare non occorrono solo buone teorie, come si è avuto modo di dimostrare fin qui, ma anche buone pratiche (Bertagna, 2022).

Questa alleanza si dovrebbe stipulare, secondo Bertagna, per difendere il principio cardine della magisterialità pedagogica: nessuno impara ad essere maestro, soltanto studiando un catechismo o impadronendosi anche approfonditamente di più universali e prestigiosi saperi tecnico-scientifici esistenti sull'insegnamento e sull'apprendimento delle persone. Si impara sempre a diventare Maestri a partire dalle azioni e dalle testimonianze di altri Maestri e facendo, a propria volta, esperienze intellettualmente riflesse di magisterialità pedagogica. È da qui che devono nascere, si spera, non catechismi, ma teorie progressivamente sempre più critiche ed organiche per interpretare queste esperienze e per incrementarne l'efficacia pedagogica (Bertagna, 2020). Così da mantenere sempre aperta la circolarità, tirocini-lezioni-laboratori-tirocini.

La grande alleanza tra scuola e università dovrà servire, allora, e anzi sarà indispensabile, per affrontare, gestire e governare, ma soprattutto valutare, tanto la qualità della formazione iniziale quanto la qualità della formazione permanente dei docenti, che dovrà per questo risultare sempre connessa alle strutture coinvolte in quelle iniziali.

3. L'autovalutazione e i Quadri delle competenze SAFI: accompagnare la formazione continua dei docenti

Nel panorama educativo contemporaneo, segnato da trasformazioni epistemologiche, sociali e culturali che interrogano in profondità il senso stesso dell'istituzione scolastica, la questione dell'auto-valutazione professionale



dei docenti della scuola secondaria assume una rilevanza pedagogica decisiva poiché chiama in causa, come si è sottolineato, non soltanto la qualità dell'insegnamento, ma la possibilità stessa della scuola di configurarsi come comunità riflessiva capace di apprendere, rigenerarsi e interpretare i bisogni formativi delle nuove generazioni. In tale orizzonte si colloca l'elaborazione del Quadro delle competenze professionali dei docenti da parte del Gruppo di lavoro per la Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione (SAFI), istituito presso il Ministero dell'Istruzione e del Merito con Decreto n. 7 del 13 dicembre 2024, che rappresenta una novità istituzionale di assoluto rilievo nel sistema scolastico italiano, poiché per la prima volta viene messo a disposizione di ogni docente uno strumento strutturato, unitario e progressivo di auto-valutazione professionale, concepito non come dispositivo di controllo, né come meccanismo certificativo, ma come leva pedagogica per sostenere processi di consapevolezza, motivazione e sviluppo intenzionale della professionalità.

I Quadri delle competenze introducono infatti un cambiamento di paradigma: la valutazione non è più rivolta primariamente a misurare prestazioni, ma a generare comprensione di sé, orientamento formativo e capacità progettuale, in coerenza con una concezione della professionalità docente come pratica riflessiva, etica e trasformativa, fondata sull'intreccio tra sapere, esperienza e responsabilità educativa. Il Quadro si fonda sul principio dell'unitarietà della figura dell'insegnante, riconoscendo che l'insegnamento, pur declinandosi nei diversi ordini e gradi di scuola, costituisce una professione unica nella sua struttura di senso e nelle sue finalità formative, orientata alla promozione integrale della persona e alla costruzione di contesti di apprendimento significativi, giusti e inclusivi. Tale principio si traduce in una architettura articolata in quattro Aree – Culturale-Disciplinare, Pedagogico-Didattica, Organizzativo-Istituzionale-Sociale e dello Sviluppo Professionale – e in 43 competenze, ciascuna descritta secondo tre dimensioni: definizione concettuale, livelli progressivi di padronanza e modalità di acquisizione, rendendo così visibile e pensabile la professionalità come processo evolutivo e non come dotazione statica di requisiti. Ma è soprattutto sul piano pedagogico che i Quadri manifestano la loro portata innovativa, poiché restituiscono all'auto-valutazione il suo significato originario di pratica formativa e generativa, sottraendola alle logiche di controllo e ricollocandola nel cuore stesso del processo educativo, come condizione di possibilità per una professionalità autenticamente motivata, intenzionale e responsabile. In tale prospettiva, l'auto-valutazione proposta dai Quadri non è un esercizio autoreferenziale, ma si fa atto educativo in sé, attraverso il quale il docente è chiamato a interrogare criticamente il proprio modo di abitare la professione, di interpretare il mandato formativo, di leggere i contesti e di progettare il proprio sviluppo, attivando quella dimensione di *agency* professionale che la letteratura pedagogica riconosce come condizione essenziale per la qualità dell'insegnamento e per la sostenibilità delle riforme educative (Day, 1999; Hargreaves, 2003).

In particolare, nella scuola secondaria, spesso segnata da una forte frammentazione disciplinare e da una tradizione professionale centrata prevalentemente sul dominio dei contenuti, i Quadri offrono l'opportunità di riorientare il baricentro della professionalità verso la dimensione educativa e formativa dell'insegnamento, favorendo una integrazione più profonda tra sapere disciplinare, competenza didattica, responsabilità valutativa, attenzione ai processi inclusivi e cura delle relazioni, in coerenza con una concezione della scuola come luogo di formazione della persona e non soltanto di trasmissione dei saperi (Bruni, 2025a).

Particolarmente rilevante è il nesso che i Quadri istituiscono tra auto-valutazione e motivazione professionale, poiché la possibilità di leggere il proprio sviluppo in termini di progressione, di traiettoria e di potenzialità, anziché di carenza o inadeguatezza, restituisce al docente il senso di *agency*, di padronanza e di significato del proprio agire, contrastando quei fenomeni di disaffezione, *burnout* e demotivazione che sempre più caratterizzano le professioni educative nei contesti ad alta complessità (Blandino, 2008; Gallinaro, Fochesato, 2025). L'auto-valutazione diviene così uno spazio pedagogico di riappropriazione del senso del proprio lavoro, nel quale il docente può riconoscere ciò che sa, ciò che sta imparando e ciò che intende sviluppare, costruendo un rapporto riflessivo con la propria professionalità che alimenta la motivazione intrinseca, la responsabilità etica e la disponibilità al cambiamento (Deci, Ryan, 2000). Ma la portata educativa dei Quadri si estende ulteriormente, poiché essi consentono ai docenti di esplicitare in modo strutturato i propri bisogni formativi reali, sottraendo la formazione continua alla logica dell'offerta standardizzata e riconducendola invece a un processo di ascolto pedagogico delle soggettività professionali, in cui i bisogni non sono presupposti dall'esterno, ma emergono dall'interno dell'esperienza riflessiva degli insegnanti stessi. Tale passaggio risulta decisivo, poiché solo docenti capaci di riconoscere e interpretare i propri bisogni formativi possono sviluppare quella competenza fondamentale che consiste nel saper leggere, comprendere e accompagnare i bisogni formativi degli studenti, secondo una logica di isomorfismo pedagogico che lega in modo strutturale la formazione degli insegnanti alla qualità dell'educazione offerta agli allievi (Biesta, 2015).



In questo senso, i Quadri delle competenze operano come dispositivo di meta-formazione: educano i docenti a formarsi, e proprio per questo li rendono più capaci di educare, poiché rafforzano quella postura riflessiva, interpretativa e progettuale che costituisce il cuore dell'agire pedagogico. La dimensione istituzionale dello strumento ne rafforza ulteriormente la portata culturale, poiché l'introduzione dei Quadri da parte del MIM-SAFI non rappresenta soltanto una innovazione tecnica, ma una presa di posizione pedagogica forte: lo Stato riconosce ufficialmente che la qualità della scuola non può essere garantita attraverso dispositivi di controllo esterni, ma deve essere costruita attraverso processi di auto-valutazione riflessiva e di sviluppo professionale intenzionale, radicati nella responsabilità dei docenti e nella fiducia nelle loro capacità di apprendere e trasformare le proprie pratiche (Argyris, Schön, 1996). In questo quadro, la raccolta anonima e aggregata dei dati derivanti dai Quadri non ha una funzione classificatoria, ma conoscitiva e progettuale: consente alle scuole di leggere i propri punti di forza e di criticità, di orientare i PTOF e i Piani di Miglioramento in modo fondato sui bisogni reali del personale, e al sistema nazionale di progettare politiche formative coerenti con le condizioni concrete della professionalità docente, in una logica di apprendimento istituzionale e di miglioramento continuo (Hopkins, 2001; OECD, 2013 e 2019). Ma soprattutto, i Quadri delle competenze si configurano come un potente dispositivo di riqualificazione culturale del significato della scuola, poiché restituiscono centralità alla dimensione educativa dell'insegnamento, alla riflessività come forma di razionalità professionale, alla formazione come processo di senso e non come adempimento, alla valutazione come atto pedagogico e non come giudizio esterno, in piena coerenza con una concezione dell'educazione come arte e come regola, cioè come pratica insieme creativa e normativa, capace di coniugare singolarità della persona e orizzonte comune della cultura (Bruni, 2025b). In tal modo, essi contribuiscono a contrastare le derive tecnicistiche, efficientistiche e performative che hanno progressivamente impoverito il discorso pubblico sull'educazione, restituendo alla scuola il suo statuto di istituzione culturale orientata alla formazione integrale della persona, alla costruzione di legami sociali significativi e alla promozione di una cittadinanza critica e responsabile. Per la scuola secondaria, in particolare, i Quadri offrono la possibilità di ripensare il lavoro docente come pratica intellettuale e pedagogica ad alta densità formativa, nella quale la padronanza dei saperi disciplinari si intreccia con la responsabilità educativa, la cura delle relazioni, l'attenzione ai processi di inclusione e la capacità di progettare ambienti di apprendimento capaci di dare senso all'esperienza degli studenti.

In conclusione, i Quadri delle competenze professionali dei docenti rappresentano una innovazione istituzionale di grande rilevanza pedagogica, poiché introducono nel sistema scolastico italiano un dispositivo di auto-valutazione strutturato, condiviso e orientato allo sviluppo, capace di rafforzare la motivazione professionale degli insegnanti, di rendere visibili e ascoltabili i loro bisogni formativi reali, di sostenere la capacità di interpretare i bisogni educativi degli studenti e, soprattutto, di contribuire a una profonda riqualificazione culturale del significato della scuola come luogo di formazione umana, sociale e civile, prima ancora che di istruzione disciplinare.

Elsa M. Bruni, Stefano Spennati
Università Telematica IUL

Bibliografia

- Argyris, C., Schön, D. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Arsena, A. (2024). *Professione insegnante. Perché, per chi. Per una critica della ragion docente*. Roma: Ed. Studium.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the Exercise of Control*, New York: Freeman.
- Bertagna G., Magni F. (a cura di) (2022). *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*. Roma: Studium.
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid*, Roma: Ed. Studium.
- Bertagna, G. (2022). *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Roma: Ed. Studium.
- Bertagna, G., Magni, F. (2022). *Lauree e abilitazione all'insegnamento*, Roma: Ed. Studium.
- Biesta, G. (2015). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder (CO): Paradigm Publishers.
- Blandino, G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*, San Francisco: Jossey – Bass.



- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Bruni, E. M. (2024b). *Il paradigma della cura educativa: dignità e processi formativi*. In S. Pinelli, A. Fiorucci, C. Giaconi (a cura di). *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva e i valori e dei contesti di vita*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 228-231.
- Bruni, E.M. (2022b). *La formazione iniziale dei docenti secondari e le competenze scolastiche*. Nuova Secondaria Ricerca, n. 6, febbraio 2022, Anno XXXIX, pp. 226-233.
- Bruni, E.M. (2024). *La formazione iniziale degli insegnanti fra responsabilità sociale e progettazione didattica. Una riflessione sul Profilo conclusivo del docente abilitato*. In P. Mulè, D. Gulisano (a cura di). *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi*. Roma: Studium, pp. 241-251.
- Bruni, E.M. (2025a). Scuola secondaria: un'odissea che viene da lontano. *Paideutika*, n. 41, XXI, 2025, pp. 9-26.
- Bruni, E. M. (2025b). Oltre la norma, dentro la persona. Educazione come arte, educazione come regola. *Studi sulla formazione*, XXVIII, 2, pp. 21-31.
- Bruni, E.M., Zedda M. (2022a). *Formare pedagogicamente i docenti*. In M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 161-164.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. Educational Change and Development Series*. London: Routledge.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, XI, 4, pp. 227-268.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi, International Honor Society in Education.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath and Company: Lexington, MA.
- Flavell, J.H. (1979) *Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Gallinaro, B., Fochesato, R. (2025). *Insegnanti sotto stress. Sopravvivere al burnout migliorando le relazioni*. Trento: Erickson.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*, New York, Teachers College Press.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: RoutledgeFalmer.
- Marsick, V.J., Watkins, K.E. (2015) *Informal and Incidental Learning in the workplace*, Londra: Routledge.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein pedagogue*. Paris: ESF Editeur.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J., Taylor, E.W. (2009). *Transformative learning in practice*, Portland, USA: John Wiley & Sons.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Mortari, L. (2013). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- OECD (2013). *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. Paris, OECD Publishing.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. ESF éditeur, Paris.
- Rogers, C. (1970). *La terapia centrata-sul-cliente, Teoria e ricerca*, Martinelli, Firenze.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
- Spennati, S. (2020). *Modelli di Apprendimento Trasformativo. Fondazioni teoriche e implicazioni pratiche*. Milano: Ed. Educatt.
- Spennati, S. (2022). *Nasce una nuova formazione iniziale, permanente ed incentivata dei docenti*, Rivista Professione Pedagogista, n. 60, pp. 7-11.
- Spennati, S. (2023). *Apprendere e insegnare al tempo delle transizioni*, Venezia: Ed. Marcianum Press.
- Spennati, S., Marsick, V. (2024). *Come cambiano l'apprendimento e lo sviluppo sul lavoro e nelle istituzioni formative al tempo della complessità*, Rivista Nuova Secondaria, Fasc. 10, Vol. 41.
- Taylor, E.W., Cranton, P. (2012). *The Handbook of Transformative Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society, The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA: Harwards University Press.
- Watkins, K.E., Marsick, V.J. (2023). *Rethinking Workplace learning and development*, Northampton, Massachusetts, USA: Edward Elgar.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.