

Anno XVI, Numero 48
aprile 2026

**LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI
DELLA SCUOLA SECONDARIA TRA PARADIGMI
TEORICI, SFIDE ORGANIZZATIVE
E MODELLI INTERNAZIONALI**

**SECONDARY SCHOOLS INITIAL TEACHER EDUCATION:
THEORETICAL FRAMEWORKS, ORGANIZATIONAL
CHALLENGES, AND INTERNATIONAL MODELS**

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica
e dell'Apprendimento



Anno XVI, Numero 48 – aprile 2026

**LA FORMAZIONE INIZIALE DEGLI INSEGNANTI
DELLA SCUOLA SECONDARIA
TRA PARADIGMI TEORICI, SFIDE ORGANIZZATIVE
E MODELLI INTERNAZIONALI**

***SECONDARY SCHOOLS INITIAL TEACHER EDUCATION:
THEORETICAL FRAMEWORKS, ORGANIZATIONAL
CHALLENGES, AND INTERNATIONAL MODELS***

Editor: Francesco Magni

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Publicazione periodica - ISSN: 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore Emerito (Fondatore)

Giuseppe Bertagna

Direttore

Andrea Potestio – Università di Bergamo

Comitato Editoriale

Cristiano Casalini – Boston College

Anna Maria Falzoni – Università di Bergamo

Sabine Kahn – Libera Università di Bruxelles

Didier Moreau – Université Paris 8

Luca Oliva – University of Houston

Adolfo Scotti di Luzio – Università di Bergamo

Consiglio scientifico

Anna **Ascenzi** (Università di Macerata); Gabriella **Baska** (Elte University di Budapest – Ungheria); Ashley **Berner** (Johns Hopkins University – USA); Serenella **Besio** (Università di Bergamo); Vanna **Boffo** (Università di Firenze); Luca **Brandolini** (Università di Bergamo); Elsa Maria **Bruni** (Università di Chieti-Pesaro); Livia **Cadei** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Carla **Callegari** (Università di Padova); Mauro **Carbone** (Università Jean Moulin Lyon 3 – Francia); Clizia **Carminati** (Università di Bergamo); Zaira **Cattaneo** (Università di Bergamo); Luisa **Chierichetti** (Università di Bergamo); Giorgio **Chiosso** (Università di Torino); Alessandro **Colombo** (Università di Bergamo); Simona Lorena **Comi** (Università di Milano-Bicocca); Massimiliano **Costa** (Università di Venezia); Lucio **Cottini** (Università di Urbino); Giuseppina **D'Addelfio** (Università di Palermo); Fabrizio **D'Aniello** (Università di Macerata); Daniela **Dato** (Università di Foggia); Loretta **Fabbri** (Università di Siena); Rossella **Fabbrichesi** (Università statale di Milano); Silvano **Facioni** (Università della Calabria); Monica **Fedeli** (Università di Padova); Maurizio **Ferraris** (Università di Torino); Massimiliano **Fiorucci** (Università di Roma Tre); Marta **Kowalczyk-Walędziak** (University of Bialystok – Polonia); Frederique **Lebert-Sereni** (Université de Pau – Francia); Francesca **Locatelli** (Università di Bergamo); Vera **Lomazzi** (Università di Bergamo); Pierluigi **Malavasi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Francesco Emmanuele **Magni** (Università di Bergamo); Victoria **Marsick** (Columbia University – USA); Alessandra **Mazzini** (Università di Bergamo); Claudio **Melacarne** (Università di Siena); Lorena **Milani** (Università di Torino); Maria Cristina **Morandini** (Università di Torino); Vittorio **Morfino** (Università Milano-Bicocca); Sara **Nosari** (Università di Torino); Riccardo **Pagano** (Università di Bari); Cristina **Palmieri** (Università Milano-Bicocca); Roberto **Parente** (Università di Salerno); Loredana **Perla** (Università di Bari); Simonetta **Polenghi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maria Grazia **Riva** (Università di Milano-Bicocca); Roberto **Sani** (Università di Macerata); Domenico Fabio **Savo** (Università di Bergamo); Evelina **Scaglia** (Università di Bergamo); Adriana **Schiedi** (Università di Bari); Caterina **Sindoni** (Università di Messina); Domenico **Simeone** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Giancarla **Sola** (Università di Genova); Massimiliano **Stramaglia** (Università di Macerata); Elena **Theodoropoulou** (Università dell'Egeo – Grecia); Tommaso **Tuppini** (Università di Verona).

Comitato di redazione:

Paolo Bertuletti (coordinatore), Rosaria Capobianco, Virginia Capriotti, Emilio Conte, Francesca Giazzi, Ester Guerini, Paolo Lazzaroni, Alice Locatelli, Anna Sala.

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati sette.

INDICE

Contributi

- Introduzione. La formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria:
paradigmi teorici, ricerche empiriche e studi di caso
in un cantiere sempre “aperto”
*Introduction. Initial Teacher Education for Secondary School Teachers:
Theoretical Paradigms, Empirical Research, and Case Studies
in an Ongoing Work in Progress*
(F. Magni) 1
- La scuola espropriata. Pedagogia generale e formazione iniziale
degli insegnanti
The Expropriated School. General Pedagogy and Initial Teacher Education
(F. Togni, D. Recupido) 5
- Costruire, certificare e valutare l’identità professionale del docente
in formazione: una revisione sistematica della letteratura
*Building, Certifying and Evaluating Pre-service Teachers’ Professional
Identity: a Systematic Literature Review*
(G. Zavatta, A. Lazzari) 24
- Oltre la ‘cesura interna’ del primo ciclo di istruzione: la formazione dei futuri
professori in una prospettiva di equità
*Beyond the ‘Internal Split’ of the First Cycle of Education in Italy:
Secondary Teacher Education from an Equity Perspective*
(V. Ferrero) 57
- La formazione iniziale degli insegnanti e l’esperienza del CE.F.I.:
una prima indagine tra buone pratiche, sfide e criticità
*Initial Teacher Education and the CE.F.I. Experience:
an Exploratory Study of Good Practices, Challenges, and Critical Issues*
(C. Crippa, F. Magni) 85

- Standard professionali e profilo in uscita del docente abilitato:
un'indagine sullo sviluppo delle competenze professionali dei futuri
e delle future docenti
*Professional Standards and Profile of Qualified Teachers: a Survey
on the Development of Professional Competencies of Future Teachers*
(G. Del Gobbo, D. Frison, G. Pasquali, M. Pacifici) 117
- Il tirocinio indiretto come dispositivo pedagogico nella formazione iniziale
degli insegnanti: un caso di studio sui percorsi PF30 e PF60
*Indirect Internship as a Pedagogical Device in Initial Teacher Education:
a Case Study of PF30 and PF60 Programmes*
(E. Tombolini, L. Fedeli) 129
- Quando la valutazione orienta: indagine esplorativa tra i corsisti dei percorsi
abilitanti 30, 36 e 60 CFU
*When Assessment Guides: an Exploratory Study Among Trainees
in the 30, 36 and 60 CFU Teacher Qualification Pathways*
(R. Mancini) 147
- La frattura tra teoria e pratica nella costruzione della professionalità docente:
le percezioni dei docenti sui nuovi percorsi abilitanti
*The Theory-Practice Gap in the Construction of Teacher Professionalism:
Teachers' Perceptions of the New Qualification Pathways*
(M. Flammia, A. Perego, F. Martori) 166
- La formazione dei docenti tra progetto ed esperienza
Teacher Training Between Planning and Experience
(R. Sebastiani, S. Pellegrini, C. Gentilozzi, F. Gomez Paloma) 191
- Educazione digitale inclusiva nella pratica: barriere, esigenze formative
e tecnologie adattive per supportare gli studenti con disabilità
*Inclusive Digital Education in Practice: Barriers, Training Needs
and Adaptive Technologies for Supporting Students with Disabilities*
(S. Pellegrini, A. Cuccaro) 213

- Rendere visibile il pensiero nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria. L'intelligenza artificiale come ambiente di mediazione pedagogica per la metacognizione, le emozioni e le competenze trasversali
Making Thinking Visible in Initial Secondary Teacher Education. AI as a Pedagogical Mediation Environment for Metacognition, Emotion, and Transversal Competences
(C. Brandao De Souza) 239
- La pratica riflessiva *dell'epimeleia heautou*: il laboratorio narrativo nella formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria
Self-Care as Reflective Practice: Narrative Workshops in Initial Teacher Education for Secondary Schools
(G. Martini) 256
- Il laboratorio nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria
The Laboratory Approach in Initial Secondary School Teacher Training
(G. Arduini) 274
- Genealogia, paradossi e potenzialità del tutor dei tirocinanti nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria
Genealogy, Paradoxes, and Potential of Trainee Tutors in Initial Secondary School Teacher Training
(M. Verbicaro, P. Oliva) 286
- 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
(V. Capriotti) 316
- Il teatro come dispositivo pedagogico performativo nella formazione dei docenti: un'indagine sui Master universitari in Teatro, Pedagogia e Didattica e in Arti Performative
Theatre as a Performative Pedagogical Device in Teacher Education: An Investigation into University Master's Programs in Theatre, Pedagogy and Didactics and Performing Arts
(N. Carlomagno, V. Vadalà, A. Ricciardi) 331

- Pratiche embodied e formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria:
potenzialità e prospettive di sviluppo
*Embodied Practices and Initial Teacher Education in Secondary Schools:
Potentials and Development Perspectives*
(P. Creati, P. Pela, C. Maulini, F. Gomez Paloma) 356
- Formare all'accessibilità degli ambienti ludici digitali.
Una competenza emergente per i docenti della scuola secondaria
*Training Teachers for Accessibility in Digital Game-Based Learning
Environments. An Emerging Competence in Secondary Education*
(N. Di Leo) 368
- Assetti organizzativi e didattici nelle Università Statali Italiane dei percorsi
abilitanti all'insegnamento nella Scuola Secondaria.
Tra presenza e distanza: un'analisi comparativa.
*Organizational and Instructional Frameworks of Teacher Qualification
Pathways in Italian State Universities for Secondary Education:
A Comparative Analysis of In-Person and Distance Modalities*
(F. Baccassino) 382
- La formazione iniziale dei docenti. Spunti e riflessioni pedagogiche
Initial Teacher Education. Pedagogical Insights and Reflections
(A. Potestio) 408
- Recensioni**
- G. Coppola, *Far fiorire l'insegnamento. Dal burnout alla comunità educante*,
Pensa Multimedia, Lecce 2025
(A. Sala) 418
- L. Palmisano, G.A. Toto, *Sistemi educativi e devianza.
Prospettive di Etnopedagogia criminale*, Edizioni Tlon, Roma 2025
(A. Rizzi) 420

A. Rega, *Il rischio della bellezza. Per una lettura di Bruce Marshall*,
D'Ettoris Editori, Crotone 2024

(P. Lazzaroni)

422

G. Chiosso, *Cattolici nella storia della scuola italiana*,
Marcianum Press, Venezia 2025

(E. Scaglia)

423

Il laboratorio nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria

The Laboratory Approach in Initial Secondary School Teacher Training

GIOVANNI ARDUINI

Nel presente articolo si indaga l'opportunità, nonché necessità, di integrare la laboratorietà nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, in virtù della sua duplice valenza formativa. Il laboratorio, infatti, si qualifica come strumento formativo nella misura in cui favorisce l'acquisizione e il potenziamento di competenze emotivo-relazionali, fondamentali nell'interazione educativa docente-studente. Inoltre, si profila come obiettivo formativo laddove promuove l'apprendimento di un metodo didattico efficace sia per la didattica delle discipline che per l'educazione alla socialità e alla relazionalità. Attraverso la pratica laboratoriale si persegue la padronanza di competenze plurime per i docenti in formazione e per i loro futuri studenti, riconducibili alle categorie pedagogiche dell'intenzionalità, della riflessività, dell'autoconsapevolezza e dell'inclusività.

PAROLE CHIAVE: LABORATORIO; FORMAZIONE DOCENTI; SCUOLA SECONDARIA; RIFLESSIVITÀ; RELAZIONALITÀ.

This article examines the opportunity, as well as the necessity, of integrating laboratory-based approaches into the initial training of secondary school teachers, in light of their dual formative value. The laboratory is conceived as a formative tool insofar as it fosters the acquisition and enhancement of emotional and relational competencies, which are fundamental to the teacher–student educational interaction. Moreover, it emerges as a formative objective when it promotes the learning of an effective teaching method applicable both to subject-specific instruction and to education for sociality and relationality. Through laboratory practice, the development of multiple competencies is pursued for teachers in training and for their future students alike—competencies that can be traced back to the pedagogical categories of intentionality, reflexivity, self-awareness, and inclusivity.

KEYWORDS: LABORATORY; TEACHER EDUCATION; SECONDARY SCHOOL; REFLEXIVITY; RELATIONALITY.

Introduzione

Negli ultimi anni, con l'avvio dei percorsi formativi abilitanti per gli insegnanti della scuola secondaria in virtù delle disposizioni della legge n. 79/2022¹ e del DPCM del 4 agosto 2023², si è resa necessaria una riflessione sulle modalità di attuazione e svolgimento della formazione dei futuri docenti più valide ed efficaci.

Si tratta di una questione di particolare interesse per le scienze dell'educazione e della formazione, dal momento che riguarda la professionalità educativa dei docenti e, dunque, la loro capacità di porre in essere una proficua interazione formativa con gli studenti.

Nella progettazione e nell'erogazione dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti si rileva la tendenza a preferire un approccio prevalentemente teorico, interpretabile come una delle criticità che si riscontrano nella formazione iniziale,

forse perché la formazione docenti è prassi troppo spesso irriflessa almeno quanto quella scolastica o universitaria, e difficilmente si apre a una autentica verifica della propria efficacia, e perché si svolge talvolta in condizioni che mal si accordano con le esigenze di una didattica attiva e laboratoriale (difficile spiegare altrimenti la progettazione di laboratori destinati a più di 100 persone). Sta di fatto che le lacune che riscontriamo nel corpo docente non possono essere affrontate con una formazione che riproduce i modelli didattici che pretende di modificare³.

È opportuno riflettere, quindi, sulla scelta di modalità formative per i docenti che non siano solo teoriche e volte all'acquisizione di competenze disciplinari e didattiche, ma anche significativamente applicative in modo tale da rispondere alla pluralità degli obiettivi formativi fondamentali per la professionalità dei futuri docenti. Dunque,

¹ Legge 29 giugno 2022, n. 79. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR).

² Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 agosto 2023. Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza.

³ C. Corsini, *I Cinque punti della Ricerca-Formazione docenti per lo sviluppo della professionalità docente*, in M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (edd.), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020, p. 52.

[...] risulta prioritario proporre percorsi formativi che perseguano un intreccio costante tra teoria e prassi, consentendo alle/i docenti delle diverse discipline di divenire gradualmente in grado di rivedere le epistemologie disciplinari alla luce di una serie di elementi quali, ad esempio, le esigenze formative delle/i discenti, le caratteristiche della relazione tra allieve/i e tra docenti e allieve/i, tenendo inoltre in considerazione sia gli elementi contestuali (le variabili territoriali, ambientali, ecc.), sia le indicazioni metodologiche maturate in seno alla ricerca educativa⁴.

Coinvolgendo gli insegnanti in formazione in interventi progettati in modo tale da trasferire le suggestioni teoriche in esperienze concrete, si favorirebbe una formazione completa, comprensiva di competenze diversificate, dal momento che «il mestiere d'insegnare esige una pluralità di *competenze: culturali* (relative ai saperi disciplinari); *didattiche* (inerenti alle metodologie d'insegnamento); *relazionali* (concernenti il rapporto con gli alunni); *organizzative* (relative alla gestione degli ambienti della formazione); *et. al.*»⁵,

In tal senso, si agevola il necessario superamento della concezione secondo cui la professione dell'insegnante possa limitarsi a un compito trasmissivo di nozioni e contenuti verso l'idea che il docente, per esprimere efficacemente il suo impegno professionale, possa e debba coltivare anche altri aspetti di massima importanza.

Accanto a questo aspetto, relativo all'*istruzione*, che è orientata ai saperi e alla scoperta del mondo, ce ne sono altri due, intrecciati al primo e ineludibili: la *formazione*, che ha come meta la costruzione consapevole e responsabile di un'identità personale, e l'*educazione*, che mira a creare competenza nella relazione e nella collaborazione con gli altri. Per tutte e tre le dimensioni, spesso definite con altri nomi, la mediazione della scuola e degli insegnanti è indispensabile. Ma per realizzare ciò si richiedono [...] competenze plurime⁶.

Inoltre, se si considera la relazione come «un aspetto costitutivo dei processi di crescita-identità o di quel farsi dell'essere umano fortemente segnato dai contesti»⁷, si comprende l'importanza di un'interazione educativa in cui

⁴ G. Amatori, E. De Mutiis, N. Tomei, A. Travaglini, *Secondary school teacher training: a critical look at enabling training pathways*, in «IJEDuR», 35 (2025), pp. 90–103.

⁵ M. Baldacci, *Appunti sulla formazione dei docenti*, «Lifelong Lifewide Learning», 19(42) (2023), p. 7.

⁶ L. Tuffanelli, D. Ianes, *La gestione della classe. Autorappresentazione, autocontrollo, comunicazione e progettualità*, Erickson, Trento 2011, p. 84.

⁷ L. Cerrocchi, *Relazione e apprendimento nel gruppo-classe*, Mario Adda Editore, Bari 2002, p. 24.

l'insegnante padroneggi competenze certamente valide trasversalmente per tutti gli allievi, indipendentemente dal grado scolastico in cui opera ma, allo stesso tempo, sappia declinarle specificamente sulla base dell'età dei destinatari della sua azione didattica, tenendo conto dei diversi contesti e i diversi momenti della loro formazione e crescita personale⁸. Per cui si intuisce la portata della sfida educativa che impegna un docente della scuola secondaria, frequentata da allievi che attraversano la delicata e complessa fase dell'adolescenza, con tutte le criticità e le opportunità che sono chiamati a esperire.

Eppure,

nel percorso che porta a diventare docente, l'acquisizione dei contenuti disciplinari e del sapere pedagogico gioca un ruolo centrale rispetto alla dimensione emotiva e relazionale, che è presente ma in modo marginale, di conseguenza, è indispensabile che i futuri insegnanti siano formati anche da questo punto di vista perché da ciò dipende una migliore efficacia didattica e educativa⁹.

Nello specifico, dall'analisi delle funzioni dell'insegnante di scuola secondaria e, dunque, delle competenze da potenziare durante il periodo formativo, emerge una loro possibile sommaria riconducibilità a due ordini: le competenze emotivo-relazionali e quelle gestionali-didattiche.

In questa prospettiva, un ruolo significativo è assunto nella formazione iniziale dei docenti dalle attività di gruppo di carattere laboratoriale, elaborate in base a una visione interattiva della professionalità docente, che vede l'insegnante confrontarsi con alunni, famiglie, colleghi e società, per cui «lo sviluppo professionale non corrisponde [...] alla mera acquisizione di abilità o conoscenze, poiché implica un processo globale riguardante l'intera personalità e a cui concorrono vari interlocutori»¹⁰.

Il laboratorio, infatti, presenta una duplice valenza formativa, in quanto consente ai docenti di sviluppare una buona padronanza delle dinamiche relazionali proprie dell'interazione educativa con gli studenti e con gli altri attori del

⁸ U. Margiotta, *La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curricolo integrato a struttura di laboratori*, «Formazione & insegnamento», 15(3) (2017), p. 13.

⁹ K. Bagnato, *Le competenze emotivo-relazionali nel profilo professionale dell'insegnante*, «Quaderni di Intercultura», XV (2023), p. 131.

¹⁰ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 35-36.

contesto scolastico, ma anche di conoscere direttamente e approfonditamente la pratica laboratoriale, così da poterla applicare nella propria docenza, sia per la didattica delle discipline, sia per l'educazione alla socialità e alla relazionalità.

Il laboratorio nella formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria

Nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria, la proposta di interventi formativi a carattere laboratoriale risponde all'esigenza formativa di potenziare le competenze socio-emotive e relazionali indispensabili nell'agire didattico¹¹.

In merito alla funzione didattica si ritiene opportuna un'osservazione: sebbene relativamente all'insegnamento si faccia spesso riferimento alla cosiddetta "gestione della classe", un'espressione che è «diffusissima nella scuola, anche se è certamente riduttiva»¹², il suo significato non esaurisce certamente la professionalità docente, per cui sarebbe preferibile ricorrervi per indicare un certo compito della docenza, non la sua totalità.

La docenza racchiude, infatti, una molteplicità di aspetti tra loro interconnessi, addirittura inestricabili, come: l'autorappresentazione professionale; l'autocontrollo; la comunicazione; la progettualità; la gestione; la materia di insegnamento; la valutazione; le relazioni¹³.

Si chiarisce, quindi, la necessità di favorire nel docente in formazione lo sviluppo, attraverso il laboratorio, di competenze proprie della sfera emotiva, relazionale e affettiva, giacché la conoscenza della professionalità docente

è difficile da codificare e impossibile da generalizzare; rappresenta un repertorio di situazioni e abilità vissute che va analizzato e condiviso poiché le esperienze di vita contengono un notevole potenziale di conoscenza solo dopo essere state sottoposte a un processo di riflessione e appropriazione¹⁴.

¹¹ Cfr. E. Sidoti, La competenza socio-emotiva nella formazione docenti, in A. Bartolini et al. (edd.), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2025, pp. 97-102.

¹² L. Tuffanelli, D. Ianes, *La gestione della classe*, cit., p. 84.

¹³ Ivi, pp. 7-8.

¹⁴ R. Viganò, *Formare l'insegnante professionista. La sfida di un'innovazione istituzionale*, in R. Tammaro, C. Lisimberti, A. Tinterri, *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti Modelli, approcci e metodologie*, Pensa MultiMedia, Lecce 2024, p. 18.

Dunque,

ha senso articolare la formazione, già nella fase iniziale, attorno non solo a contenuti e metodologie ma anche a precise domande di senso che indaghino le motivazioni, le aspettative, le rappresentazioni del futuro docente. Tali riflessioni offrirebbero al soggetto la possibilità di comprendere le ragioni della sua scelta lavorativa. L'occasione di esprimere e confrontare motivazioni, rappresentazioni e aspettative legate alla professione facilita la conoscenza e la consapevolezza di sé; [...] l'attività è condizionata non solo dalle variabili contestuali ma anche dalle rappresentazioni che il soggetto ha costruito attorno alla professione e a sé come insegnante¹⁵.

Appare evidente che prendere parte a interventi formativi che implicano coinvolgimento e riflessività, innesca nel docente in formazione una riflessione in merito alla professione che svolgerà e un'assunzione di sempre maggiore consapevolezza delle dinamiche personali e relazionali che intervengono nell'agire didattico, nonché della sua competenza nella loro gestione efficace. In quest'ottica, si comprende come «le occasioni di spazio conversazionale tra pari dovrebbero essere moltiplicate, in particolare all'interno dei percorsi formativi, dove il ricorso alla riflessività costituisce anche un elemento di monitoraggio dei processi»¹⁶.

Esperire attività laboratoriali come la simulazione, il *focus group*, il *brainstorming*, il *role playing*, o laboratori formativi di matrice narrativo-autobiografica¹⁷ consente al docente in formazione, di volta in volta, di assumere il punto di vista di un altro attore del contesto scolastico, di riflettere sul proprio operato e sulla scelta delle proprie strategie, di osservarsi e assumere consapevolezza rispetto alla propria sfera emotiva e alla sua espressività.

gli insegnanti, che hanno l'opportunità di vivere spazi di riflessione e meta-cognizione profonda sui propri stati d'animo, sulle proprie competenze comunicative e relazionali e sulle proprie esperienze sul campo, si percepiscono progressivamente più autonomi, consapevoli e sicuri dei propri limiti e dei propri punti di forza¹⁸.

¹⁵ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, cit., pp. 36-37.

¹⁶ F. Oddone, A. Maragliano, *Il focus group: un duplice strumento per la ricerca educativa e la formazione docenti*, «Italian Journal of Educational Technology», 24(3) (2016), p. 159.

¹⁷ G. Lombardi, *Il ruolo delle competenze comunicativo-relazionali degli insegnanti nella costruzione di processi inclusivi*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», XII, 2 (2024), p. 111.

¹⁸ Ibidem.

L'autoconsapevolezza e le competenze emotive e relazionali degli insegnanti si riverberano significativamente sulla sua azione didattica ed educativa, «infatti, coloro che sono in grado di riconoscere e orientare i propri stati emotivi instaurano delle relazioni maggiormente significative con i/le propri/e allievi/e, mostrandosi inoltre maggiormente in grado di assumere decisioni in modo responsabile e autorevole»¹⁹.

Tra le competenze emotivo-relazionali richieste ai docenti si inseriscono la capacità di osservare, la presenza attiva, l'attenzione, la protezione, la riflessività, l'assertività, l'efficacia nella comunicazione, l'autorevolezza. Per cui,

nella formazione degli insegnanti dovrebbe dunque avere spazio un lavoro esperienziale sull'ascolto e sulle varie modalità e pratiche di ascolto, dovrebbe trovare spazio un lavoro sugli strumenti metodologici per favorire la partecipazione e includere riflessioni sull'equità²⁰.

Si profila sempre più chiaramente l'adeguatezza del laboratorio rispetto alla formazione dei docenti di scuola secondaria, affinché maturino competenze emotivo-relazionali solide per operare efficacemente in un contesto educativo sfidante e delicato come quello che ha come destinatari studenti in età adolescenziale.

La rilevanza del possesso di questo genere di competenze è legata a una visione secondo cui questa sia profondamente correlata al processo di insegnamento-apprendimento e all'agire educativo. Si pensi che

l'idea che l'azione educativa debba essere affettivamente neutra per non ostacolare l'apprendimento di contenuti cognitivi ha indotto a sottostimare l'influsso delle emozioni nella costruzione dell'identità insegnante e nelle relazioni educative con gli alunni. In realtà, imparare implica non solo apprendere un contenuto ma anche scoprire sé stessi in relazione alle nuove idee, e l'affettività è una componente essenziale di questo processo²¹.

In questa prospettiva, il laboratorio rappresenta, nei percorsi formativi abilitanti, un obiettivo formativo laddove consiste in uno dei metodi didattici su cui i futuri insegnanti dovrebbero essere formati. Parteciparvi comporta la possibilità di

¹⁹ G. Amatori, E. De Mutiis, N. Tomei, A. Travaglini, *Secondary school teacher training: a critical look at enabling training pathways*, cit., pp. 90-103.

²⁰ F. Batini, V. Grion, E. Rubat du Mérac, *Ascoltare gli studenti per formare gli insegnanti?*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», XV, 25 (2023) (supplemento), p. 43.

²¹ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, cit., pp. 68-69.

entrare in contatto direttamente con le sue modalità di erogazione e di apprenderle in modo approfondito e puntuale, così da padroneggiarle e poterle poi mettere in pratica durante la propria attività didattica futura.

Anche sotto questo profilo si evidenzia la centralità della riflessività favorita dagli interventi formativi di tipo laboratoriale, se si considera che la formazione iniziale,

per raggiungere pienamente la sua finalità, dovrebbe mirare al potenziamento della riflessività del/la professionista: ciò implica che ciascuna tecnica o metodologia dovrebbe consentire a colui/colei che la apprende di interrogarsi in modo critico sia su quanto sta sperimentando, sia sul proprio atteggiamento e sulle proprie modalità di apprendimento. In tal modo, il soggetto acquisisce contemporaneamente il ruolo di osservatore e osservato, iniziando così un percorso di trasformazione attiva²².

Inoltre, partecipare alle attività laboratoriali consente al docente in formazione di acquisire una buona padronanza del metodo del laboratorio, da replicare nella pratica didattica con i suoi futuri studenti.

Questo è motivato dal fatto che apprendere le tecniche laboratoriali e riconoscerne le ricadute formative sia nella specificità della didattica delle discipline che nella generalità dell'educazione socio-relazionale degli studenti di scuola secondaria

non implica il diniego del valore dell'insegnamento disciplinare; all'opposto, proprio movendo dai contenuti disciplinari è possibile favorire l'atteggiamento riflessivo poiché [...] la riflessione postula un oggetto di analisi. In tal modo si delinea un nuovo modo di considerare la disciplina medesima, sé stessi, l'attività, la professione²³.

Il laboratorio come strumento didattico

I futuri insegnanti di scuola secondaria che, nel corso della loro formazione iniziale, siano stati formati sulle varie forme di didattica laboratoriale, possono avvalersi di un valido strumento didattico, sia per la didattica delle discipline che per l'educazione socio-relazionale.

²² G. Amatori, E. De Mutiis, N. Tomei, A. Travaglini, *Secondary school teacher training: a critical look at enabling training pathways*, cit., pp. 90-103.

²³ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, cit., p. 75.

Le attività di laboratorio, per essere messe in pratica efficacemente, presuppongono una preparazione trasversale e una solida capacità metacognitiva, per questo

la formazione degli insegnanti ha da accordare spazio all'analisi di sé e del proprio modo di agire e non solo all'apprendimento di regole e contenuti predefiniti, che a breve risultano obsoleti. [...] Conviene aiutare gli insegnanti ad acquisire consapevolezza del loro quadro interpretativo che, talvolta in maniera non consapevole, guida l'agire pratico²⁴.

Si tratta di uno metodo didattico che «prevede un lavoro personale attivo e creativo che parte da uno specifico tema, problema o fenomeno»²⁵ e mette in relazione soggettività e collettività, individualità e cooperazione per la «scoperta di una strategia da mettere in opera attraverso azioni pianificate ed organizzate»²⁶.

Una scuola condotta in senso laboratoriale intende superare modelli formativi basati su uno schema puramente trasmissivo e ripetitivo del sapere per favorire invece nell'allievo l'attitudine alla ricerca personale, la valorizzazione dell'esperienza, la dimensione del «fare», la capacità di mettere in comune il lavoro individuale²⁷.

Con il laboratorio si compie un'esperienza didattica orientata all'attività, alla ricerca, alla scoperta, alla riflessione su di sé, sull'Altro, sul mondo, che «mobilita [...] l'intelligenza a non "ripetere" ciò che già si conosce ma a indagare e, auspicabilmente, trovare soluzioni nuove ai problemi investigati»²⁸.

Per un agire educativo efficace, il docente è chiamato a compiere un'analisi contestuale della realtà scolastica in cui opera e a progettare un intervento di tipo laboratoriale che sappia rivolgersi agli interessi degli studenti: «interessi che non vanno né repressi né lusingati, ma coltivati, in quanto offrono il riferimento, l'argomento e la materia sui quali operare con efficacia sul piano educativo»²⁹.

²⁴ Ibidem.

²⁵ G. Arduini, *La didattica esperienziale come strategia inclusiva*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», 8(1) (2020), pp. 159-171.

²⁶ Ibidem.

²⁷ U. Margiotta, *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*, Erickson, Trento 2013, p. 33.

²⁸ Ivi, p. 30.

²⁹ Ivi, p. 31.

Per un insegnante attento, le suggestioni rispetto all’oggetto a cui dedicare l’attività di laboratorio provengono dalla classe, in cui ciascuno studente esprime sé stesso e la propria realtà:

l’esperienza, dunque, si caratterizza per essere un continuum spazio-temporale, un flusso ininterrotto di sensazioni, percezioni, sentimenti e azioni. Essa viene vissuta e intrecciata quotidianamente dall’allievo con la sua vita scolastica; viene soprattutto agita come un’unità organica, strutturata e continuamente ristrutturantesi, modellata da connessioni spazio-temporali, analitiche, sintetiche e fantastiche, emotive e affettive; è soggetta a conferme e smentite e perciò aperta all’interrogazione e alla problematizzazione³⁰.

Il passaggio dall’intenzionalità educativa alla prassi educativa si realizza nella proposta laboratoriale che, a partire dalla lettura della realtà rappresentata dalla classe a cui è destinata, viene elaborata con la finalità di coniugare le esigenze disciplinari con quelle relazionali, focalizzandosi sui bisogni educativi rilevati, non solo quelli cognitivi ma anche quelli sociali e motivazionali³¹.

La laboratorialità

assume la corporeità come strumento e la complessità come valore, condizione e risultato che sostengono e convalidano tutte le altre modalità e dimensioni della persona (percettiva, emotiva, relazionale, operativa, elaborativa, creativa, ecc.). Didatticamente è occasione di riconoscimento dell’interesse del soggetto, della globalità del conoscere e dell’apprendere attraverso l’interazione fra emozione e ragione, affettività e cognitività, soggettività e socialità [...]³².

Nella progettazione e nella somministrazione di un intervento laboratoriale, il docente che ha ricevuto una buona formazione a riguardo ha le risorse emotivo-relazionali e gestionali-didattiche per perseguire l’obiettivo educativo di volta in volta identificato, riuscendo a districarsi nella complessità di un’attività didattica che presenta una complessità precipua e differenziata da quella della “lezione tradizionale”.

³⁰ Ibidem.

³¹ U. Margiotta, *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*, cit., p. 45.

³² Ivi, p. 33.

Fare laboratorio a scuola richiede un'empatia docente verso la proposta, una disposizione flessibile degli spazi, una scelta oculata degli strumenti mediatori, un privilegiare la qualità dell'apprendimento piuttosto che la quantità del sapere, una rivisitazione delle conoscenze reciproche in un costante processo di socializzazione³³.

Tra le competenze dell'insegnante, nella progettazione di un'attività laboratoriale, c'è anche quella di individuare la tecnica di laboratorio che meglio risponde alla strategia didattica da perseguire, considerato che ciascuna delle forme di intervento laboratoriale è orientata prevalentemente a condurre ad alcuni degli obiettivi.

Nella professione docente infatti l'analisi dei motivi che ispirano la condotta situata è un aspetto costitutivo dell'intervento educativo, funzionale alla comprensione della problematica; accanto alla dimensione tecnico-metodologica vi è quella axiologica rispetto a cui le soluzioni tecniche elaborate vanno ponderate³⁴.

In tal senso il focus è rappresentato dalla centralità dei bisogni educativi dei destinatari dell'azione didattica laboratoriale.

Gli studenti di scuola secondaria che esperiscono il laboratorio hanno l'opportunità formativa di sperimentarsi in modalità di partecipazione attiva sottese dalle categorie pedagogiche dell'autoconsapevolezza, della metacognizione, della relazionalità, nella misura in cui il laboratorio

è necessariamente un luogo di relazioni positive, di costruzione di fiducia di base, un'occasione di autostima e conoscenza di sé. Si sostanzia nel confronto condiviso delle proprie modalità di funzionamento, di elaborazione, di comprensione delle rispettive attitudini e potenzialità. Rappresenta dunque un'occasione di valutazione e autovalutazione, un modello di educazione fattuale alla socialità e alla solidarietà³⁵.

In questa prospettiva, nella laboratorialità si concreta la possibilità «che gli allievi possano aggregarsi in gruppi diversamente costituiti per un apprendimento in cui il sapere e il saper fare diventano essere persona»³⁶.

³³ Ivi, p. 34.

³⁴ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, cit., p. 67.

³⁵ U. Margiotta, *La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado*, cit., p. 34.

³⁶ Ivi, p. 52.

Ai docenti spetta il compito di far agire le competenze relazionali sviluppate per gestire le complesse dinamiche della classe e dei gruppi, accogliere le diversità dei discenti e perseguire la costituzione di un ambiente di apprendimento realmente inclusivo³⁷, favorendo un clima positivo fondato sulla valorizzazione di ciascuno degli studenti³⁸.

Si evidenzia, così, un'ulteriore categoria pedagogica sottesa alla didattica laboratoriale, ovvero l'inclusività.

Infatti, se è vero che nel laboratorio

gli elementi che giocano un ruolo fondamentale per la promozione di una adeguata e significativa rete di relazioni inclusive in classe sono relativi all'attenzione che viene dedicata ad ogni studente, alla valorizzazione delle potenzialità di ciascuno, alla coesione che si riesce ad ottenere nella classe, anche attraverso la promozione di comunità di pratiche riflessive [...]»³⁹,

si comprende come questo favorisca la personalizzazione dei percorsi di apprendimento in presenza di bisogni educativi speciali: «ciò è possibile poiché consente a ciascuno di diventare protagonista della costruzione delle proprie competenze anche attraverso l'aiuto del gruppo, favorendo, così, il processo inclusivo»⁴⁰.

Intenzionalità, conoscenza, riflessività, attività, autoconsapevolezza, relazionalità, inclusività, apprendimento, socialità, competenza esprimono la portata formativa del metodo laboratoriale che si qualifica, dunque, come dispositivo educativo privilegiato per la formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria e per l'educazione dei loro futuri studenti.

GIOVANNI ARDUINI

University of Cassino and Lazio Meridionale

³⁷ R.G. Romano, *La relazione come valore nella formazione degli insegnanti*, in A. Bartolini et al. (edd.), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2025, p. 204.

³⁸ L. D'Alonzo, *Due vie obbligate per l'agire inclusivo: la gestione della classe e la differenziazione didattica*, in P. Aiello, C. Giaconi (ed.), *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche*, Scholé, Brescia 2024, pp. 99-104.

³⁹ D. Gulisano, *Quali competenze metodologico-didattiche e di ricerca nella nuova professionalità docente? Progettazione e conduzione di un focus group inclusivo in classe*, «Pedagogia e Vita», 2 (2023), pp. 85-92.

⁴⁰ G. Arduini, *La didattica esperienziale come strategia inclusiva*, cit., pp. 159-171.