

# Dirigenti Scuola

41 (2022)

*1962-2022: 60 anni di scuola media  
per tutti e di ciascuno.  
Bilancio e rilancio di una  
prospettiva*

**Rivista di cultura professionale per la dirigenza educativa**  
(fondata da Cesare Scurati)**Comitato promotore**

## Coordinatori

**Emanuele Contu**, I.I.S. Puecher Olivetti Rho (MI), **Ermanno Puricelli**, già dirigente scolastico.

## Dirigenti scolastici

**Tiziana Aloisi**, I.C. Cornaredo (MI) – **Chiara Alpestre**, Istituto Sociale, Torino – **Stefania Ambrosini**, I.C. Mapello (BG) – **Maria Amodeo**, I.S.I.S. “Giulio Natta”, Bergamo – **Luca Azzollini**, I.S. Frisi, Milano – **Laura Barbirato**, I.C. “Ermanno Olmi”, Milano – **Daniele Barca**, I.C. 3, Modena – **Andrea Bernesco Lävore**, Liceo Guido Carli, Brescia – **Giorgio Brandone**, I.C. “Vittorino da Feltre”, Torino – **Maria Anna Burgnich**, Dirigente tecnico, USR Liguria – **Maddalena Cassinari**, già dirigente scolastico – **Maurizio Carandini**, IC “Valenza A”, Valenza (AL) – **Rosa Cirillo**, Liceo scientifico “G. Galilei”, Napoli – **Elisa Colella**, Liceo Classico Statale M. Cutelli, Catania – **Mauro Colombo**, direttore CNOS-FAP, Arese (MI) – **Salvatore Consolo**, Liceo Classico “E. Cairoli”, Varese, Dirigente tecnico USR Lombardia – **Piervincenzo Di Terlizzi**, Istituto Comprensivo “Pordenone Centro”, Pordenone – **Paolo Fasce**, I.T.T.L. Nautico “San Giorgio”, Genova e Camogli – **Laura Ferretti**, I.S. Lorenzo Lotto, Trescore Balneario (BG) – **Antonio Fini**, I.C. Sarzana (SP) – **Simone Finotti**, ICS “Via dei salici”, Legnano (MI) – **Loredana Leoni**, I.I.S. Schiaparelli – Gramsci Milano – **Rossella Magistro**, I.C. “Martino Longhi”, Viggì (VA) – **Monica Marelli**, I.C. Barlassina (MB) – **Giulio Massa**, Istituto De Amicis, Milano – **Laura Metelli**, I.C. Ospitaletto (BS) – **Leonardo Mucaria**, I.C. “Amaldi”, Roveleto di Cadeo – **Raffaella Paggi**, Rettore Fondazione Grossman, Milano – **Roberto Pasolini**, Rettore Istituto Europeo Leopardi, Milano – **Marianna Pavesi**, I.S. “E. Fermi”, Mantova – **Donato Petti**, Preside dell’Istituto paritario «Villa Flaminia», Roma e Direttore della “Rivista Lasalliana” – **Adriana Piccigallo**, Liceo scientifico “U. Dini”, Pisa – **Milena Piscozzo**, I.C. “R. Massa”, Milano – **Giuseppina Princi**, Liceo scientifico “Leonardo da Vinci”, Reggio Calabria – **Mariantonia Puntillo**, I.C. “Galluppi Collodi Bevacqua”, Reggio Calabria – **Andrea Quadri**, I.C. Carvico (BG) – **Barbara Rastelli**, I.C. “Sandro Pertini”, Martinsicuro (TE) – **Renato Rovetta**, Liceo artistico Boccioni, Milano – **Alessandra Rucci**, IIS Savoia Benincasa, Ancona (AN) – **Alessandra Silvestri**, Liceo Scientifico “Gullace” Roma – **Stefano Stefanel**, Liceo Scientifico “G. Marinelli”, Udine – **Stefania Strignano**, I.C. “G. Ungaretti”, Melzo (MI) – **Benedetta Zaccarelli**, IC “Meldola”, Meldola (FO)

**Direttore****Tommaso Agasisti**, Politecnico di Milano**Vicedirettore****Francesco Magni**, Università di Bergamo**Comitato scientifico**

**Laura Sara Agrati**, Università di Bergamo – **Franco Bochicchio**, Università di Genova – **Melania Bortolotto**, Università di Padova – **Francesca Bracci**, Università di Firenze – **Ilaria Castelli**, Università di Bergamo – **Andrea Cegolon**, Università di Macerata – **Albert Cheng**, University of Arkansas (USA) – **Maria Cinque**, Università LUMSA di Roma – **Monica Cocconi**, Università di Parma – **Paola Damiani**, Università di Modena e Reggio Emilia – **Gabriella D’Aprile**, Università di Catania – **Adriana Di Liberto**, Università di Cagliari – **Ilaria Genuessi**, Università di Bergamo – **Maria Luisa Iavarone**, Università di Napoli “Parthenope” – **Mojca Kukanja Gabrijelčič**, University of Primorska (Slovenija) – **Silvia Ivaldi**, Università di Bergamo – **Marta Kowalczyk-Wałędzak**, University of Białystok (Poland) – **Jay Plasman**, Ohio University (USA) – **Francesco Manfredi**, Università LUM Jean Monnet – **Monica Mincu**, Università di Torino – **Concepción Naval**, Universidad de Navarra – **Sara Nosari**, Università di Torino – **Davide Parmigiani**, Università di Genova – **Loredana Perla**, Università di Bari “Aldo Moro” – **Vincenzo Perrone**, Università Bocconi di Milano – **Anna Maria Poggi**, Università di Torino – **Andrea Porcarelli**, Università di Padova – **Alessandra Priore**, Università di Reggio Calabria “Mediterranea” – **Alessandra Romano**, Università di Siena – **Aldo Sandulli**, Università LUISS di Roma – **Giuseppe Scaratti**, Università di Bergamo – **Bożena Tołwińska**, University of Białystok (Poland) – **Ira Vannini**, Università di Bologna – **Viviana Vinci**, Università di Reggio Calabria “Mediterranea” – **Angela Watson**, Johns Hopkins University (USA) – **Patrick J. Wolf**, University of Arkansas (USA)

**Redazione**

Paolo Bertuletti, Virginia Capriotti, Alice Locatelli, Maria Sammarro, Arianna Taravella

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*.

Gli articoli esaminati e rifiutati per questo fascicolo della rivista sono stati due.

anno XLI - ISSN: 2280-8744

(Autorizzazione del Tribunale di Brescia n. 19 del 3 luglio 1981)

Direttore Responsabile: Giuseppe Bertagna

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzio, 25 - 00193 Roma

E-mail: [dirigentiscuola.studium@gmail.com](mailto:dirigentiscuola.studium@gmail.com)<http://riviste.gruppostudium.it/>

© Copyright Edizioni Studium 2022

## Indice

### EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni, **Per un ripensamento della scuola della terra “di mezzo”**, pp. 6-10

### STUDI E RICERCHE

1962-2022: 60 anni di scuola media per tutti e di ciascuno.  
Bilancio e rilancio di una prospettiva

Roberto Maragliano, **I contenuti, ovvero il grande rimosso odierno**, pp. 11-22

Stefano Oliviero, **Il difficile cammino verso la riforma della scuola secondaria inferiore italiana**, pp. 23-40

Valerio Ferrero, **La scuola media unica nel primo ciclo di istruzione. Una riflessione tra equità e autonomia scolastica**, pp. 41-55

Giovanna Cioci, **La scuola secondaria di primo grado vista dai Dirigenti Scolastici: indagine sui problemi e sul loro ruolo pedagogico e didattico**, pp. 56-81

Davide Capperucci, Matteo Maienza, **L'autovalutazione degli insegnanti per l'inclusione scolastica**, pp. 82-95

Gennaro Balzano, **Una “media” in prospettiva europea: lingue, arti e competenze digitali**, pp. 96-104

Stefania Ambrosini, **L'Esame di Stato al termine del primo ciclo: cui prodest? Modalità, significato e possibili sviluppi di un retaggio dell'obbligo che fu**, pp. 105-117

Veronica Riccardi, **Educazione, rinascita sociale e democrazia: Nino Chiappano e la sperimentazione della Scuola preparatoria di orientamento e di avviamento professionale**, pp. 118-133

Davide Di Palma, **Stimulating Self-Esteem in SLD Students attending Lower Secondary School through an Innovative Motor and Sports' Education Laboratory**, pp. 134-146

Antonio Ascione, *Rethinking an Educational Model of a Middle School for all, inclusive and sustainable through the Body and Movement*, pp. 147-170

MISCELLANEA

Etti Gordon Ginzburg, Amir Aizenman, *A Story of a Divided System: Education Fragmentation in Israel and Its Implications for Teacher Training*, pp. 171-187

Alessandra Priore, Francesco Lo Presti, *Il tirocinio come esperienza di formazione dell'identità professionale. Uno studio esplorativo realizzato con studenti di Scienze della formazione primaria*, pp. 188-209

Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia, *Scuola e Università per la formazione interculturale dei docenti. L'esperienza dell'Università di Catania*, pp. 210-223

Andrea Porcarelli, *Religious teaching in a multicultural context: some notes about the pedagogical debate in Italy*, pp. 224-239

Maria Sammarro, *Il valore pedagogico della lettura: una ricerca esplorativa*, pp. 240-259

Paolo Bianchessi, *La competenza digitale convergente: prospettive di educazione e formazione presso il Polo Formativo Scolastico di Treviglio*, pp. 260-272

NOTE E COMMENTI\*

Ermanno Puricelli, *Dalle discipline ai nuclei fondanti: un percorso di ricerca*, pp. 273-289

Clara L. Alemani, *Esperienze, memorie e considerazioni di una dirigente scolastica del primo ciclo*, pp. 290-299

---

\* I contributi di questa sezione nascono da riflessioni e/o provocazioni che non hanno pretese scientifiche, ma di stimolo ed incoraggiamento ad un sempre maggior dialogo tra mondo della scuola, della dirigenza scolastica, dell'università e della ricerca. Non sono quindi sottoposti a procedura di referaggio double blind.

Maria Amodeo, **60anni, ma... li dimostra. Ripensare la scuola secondaria di primo grado fa bene al Paese**, pp. 300-309

RECENSIONI

M. Morandi, **La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi**, Scholé, Morcelliana, Brescia 2021, pp. 330 (Francesco Magni), pp. 310-313

G. D'Aprile, G. Bufalino, **Intercultural Leadership in Education**, Pensa Multimedia, Lecce 2021, pp. 134 (Cristina Trovato), pp. 314-317

M. A. Impedovo, **Identity and Teacher Professional Development. A Reflective, Collaborative and Agentive Learning Journey**, Springer, Cham, Switzerland 2021, pp. 101 (Giulia Signoretti), pp. 318-322

T. Greany, P. Earley, **School Leadership and Education System Reform**, Bloomsbury, London 2021, pp. 134 (Arianna Taravella), pp. 323-327

R. Lupton, D. Hayes, **Great Mistakes in Education Policy – And how to avoid them in the future**, Policy Press, Bristol 2021, pp. 216 (Nathan Damioli), pp. 328-333

Alessandra Priore, Francesco Lo Presti\*

## Il tirocinio come esperienza di formazione dell'identità professionale. Uno studio esplorativo realizzato con studenti di Scienze della formazione primaria

**Parole chiave:** Formazione degli insegnanti; identità professionale; *work-integrated learning*; tirocinio; socializzazione professionale

L'interesse che negli ultimi anni la ricerca pedagogica sta dedicando alla definizione di un più adeguato profilo culturale e professionale degli insegnanti si concentra sulla necessità di definire pratiche formative che possano far interagire efficacemente l'ambito della costruzione dei saperi disciplinari con quello dell'orientamento e della socializzazione professionale, che si focalizza più precisamente sul compito evolutivo fondamentale della formazione di identità professionali riflessive. Nell'ambito della letteratura pedagogica più recente molti studi evidenziano il ruolo svolto dal tirocinio sul processo di prefigurazione professionale; esso si configura come un'esperienza determinante per la formazione dell'identità dell'insegnante, in quanto strettamente connesso a componenti chiave dello sviluppo professionale: *reflection, mentoring, professional socialisation, self-efficacy, goal orientation* e *critical thinking*.

A partire dal framework teorico delineato, l'articolo presenta uno studio esplorativo realizzato con 252 studenti di Scienze della formazione primaria, finalizzato ad indagare l'impatto dell'esperienza di tirocinio sugli apprendimenti professionali e sulla costruzione dell'identità professionale.

**Keywords:** *Teacher Education; professional identity; work-integrated learning; internship; professional socialisation*

The interest that pedagogical research has been dedicating in recent years to the definition of a more adequate cultural and professional profile of teachers focuses on the need to define training practices that can connect the construction of disciplinary knowledge with guidance and professional socialization and can focus more precisely on the fundamental evolutionary goal of forming reflective professional identities. In the context of the most recent pedagogical literature, many studies highlight the role played by the internship on the process of professional prefiguration; it is configured as a crucial experience for the formation of the teacher's identity, as it is closely connected to key components of professional development: reflection, mentoring, professional socialization, self-efficacy, goal orientation and critical thinking.

---

\*Alessandra Priore, Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria.

Francesco Lo Presti, Professore associato di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Napoli "Parthenope".

L'articolo, pur se concertato insieme dagli autori, è da attribuire come segue: il primo e il quarto paragrafo a Francesco Lo Presti e il secondo e il terzo ad Alessandra Priore.

Starting from the theoretical framework outlined, the article presents an exploratory study carried out with 252 primary education students, aimed at investigating the impact of the internship experience on professional learning and on the construction of professional identity.

### **1. Le dimensioni complesse dell'identità professionale degli insegnanti**

La concezione che gli individui hanno di se stessi ed il modo in cui gestiscono la propria vita è il riflesso diretto delle esperienze sociali che conducono quotidianamente: *l'identità è un prodotto delle relazioni sociali*. Nelle diverse fasi della propria crescita culturale ogni individuo entra in contatto con diversi contesti sociali: dall'ambito primario della famiglia – grazie al quale vengono acquisiti gli elementi essenziali per una definizione di sé in rapporto con il mondo – ai molteplici ambiti del vivere sociale – di cui quello professionale esprime uno spaccato prevalente – che nel corso della vita si affacciano, di volta in volta, al cospetto dell'esperienza soggettiva. Tali contesti agiscono in maniera determinante sulla definizione delle modalità individuali di interpretare il mondo. Nella relazione con essi, gli individui interiorizzano continuamente elementi – gesti, atteggiamenti, comportamenti, codici, linguaggi, significati – che, in una dinamica sistemica di scambio, vengono percepiti come significativi; cioè in grado di determinare un impatto nella sfera cognitiva, sociale ed affettiva del soggetto, producendo un cambiamento.

Tuttavia, gli individui formano se stessi attraverso lo sviluppo di strutture di costruzione del significato e di interpretazione della realtà generate, non solo dallo scambio con l'altro, ma anche dalla collocazione che tale scambio genera all'interno del contesto interattivo della realtà sociale. Il contesto sociale e le dinamiche di relazione tra individuo e gruppo d'appartenenza sono, in altre parole, gli elementi costitutivi, costruttivi e trasformativi delle categorie interpretative della realtà.

Il sé viene assunto, pertanto, come prodotto sociale: la costruzione dell'individuo è profondamente legata agli apparati di conoscenza che derivano dal rapporto che egli intrattiene con i contesti di relazione.

L'esperienza condotta all'interno del contesto di lavoro costruisce, dunque, una *identità professionale* che, come polo significativo della esperienza sociale di ogni individuo, incide sull'*identità personale*; essa condiziona, cioè, i modi di vivere la vita anche al di fuori della sfera professionale, intervenendo implicitamente sui sistemi di rappresentazione di sé, degli altri, del mondo socioculturale. Il contesto sociale del lavoro, rappresentando, in altri termini, il luogo dove le persone spendono la parte prevalente della propria esistenza (a livello

temporale, motivazionale, dell'ambizione come della frustrazione, della realizzazione, del confronto, dello scontro, ecc.) e dove si concretizzano o falliscono buona parte degli investimenti sociali, culturali ed identitari, costituisce un contesto sociale dal ruolo dominante nel configurare l'identità dei soggetti.

L'identificazione con la propria categoria professionale vincola, pertanto, lo sguardo degli individui nei confronti del mondo all'interno di categorie interpretative ben definite, che esprimono un punto di osservazione della realtà relativo alla posizione che tale categoria incarna socialmente: *fare l'insegnante* o *fare il medico* vuol dire essere un insegnante o un medico. La costruzione della propria esperienza viene, dunque, guidata all'interno di percorsi che tendono a rafforzare l'influenza della propria identificazione professionale sulla percezione complessiva di sé. Si tratta di fenomeni di condizionamento, prodotti dall'esperienza di identificazione sociale e culturale ad una più ampia collettività, la quale crea, detiene e diffonde tra i propri membri parametri di giudizio etico-sociale e di comportamento che orientano, in maniera determinante, l'azione dei singoli che percepiscono di farne parte. Le modalità individuali di confronto con la realtà sono, quindi, connesse, non direttamente a valori soggettivi maturati autonomamente, ma alle "pressioni" provenienti dall'identificazione con un contesto che, per circostanze fortuite, casi della vita o in ragione di percorsi di scelta, costituisce un polo dominante dell'identità; in tal senso, l'individuo non è *autodiretto*, piuttosto *etero diretto*<sup>1</sup>, egli è cioè prevalentemente ed inconsapevolmente guidato dal sociale, ovvero dall'appartenenza ad un determinato gruppo socio-culturale.

Il contesto socioprofessionale dell'insegnante costituisce un terreno di lavoro dove, in special modo, le dimensioni variabili e complesse che lo definiscono costituiscono elementi determinanti nell'influenzare i processi di costruzione del *sé*. L'appartenenza al contesto di lavoro della scuola, nel ruolo professionale di insegnante, corrisponde, in tal senso, ad un continuo processo di costruzione identitaria: esso può determinare sia una condizione di benessere, in relazione alla soddisfazione di bisogni autorealizzativi, di affermazione e di costruzione di una identità riconosciuta come efficace e competente all'interno della realtà sociale, sia una condizione di frustrazione, di smarrimento e di insoddisfazione, connessa al rapporto conflittuale tra le esigenze umane, socio-affettive, espressive del sé e gli effettivi sistemi di aspettative e di

---

<sup>1</sup> D. Riesman, *La folla solitaria*, il Mulino, Bologna 1956.



azione definiti come vincoli imprescindibili all'interno del contesto professionale stesso.

Per tali ragioni, l'esperienza professionale dell'insegnamento si mostra pervasiva nell'influencare le concezioni generali che guidano concretamente il soggetto nella gestione dei propri rapporti, nella costruzione dei propri sistemi di aspettative e di azioni, nella definizione ed interpretazione dei propri comportamenti.

L'accentuazione di tale pervasività si giustifica dunque nel rapporto difficile dei soggetti con l'esperienza concreta dell'insegnare: la cancellazione di percorsi professionali lineari, la necessità di riformulare le proprie competenze, l'esigenza di divenire adattabili al cambiamento producono una condizione critica che si traduce, conseguentemente, in un *innalzamento della spesa di energia vitale* in ambito professionale; il contesto professionale della scuola non rappresenta un orizzonte di *sicurezza identitaria* su cui fondare la costruzione di sé ed edificare percorsi di vita autonomi, ma si mostra come un contesto che investe l'individuo di un carico straordinario di impegno rispetto alla necessità di controllo di sé e della propria vita: l'impossibilità di ancorare il proprio progetto identitario ad una collocazione professionale – e dunque socio-culturale – stabile, riconoscibile, pienamente legittimata, costringe i soggetti ad uno sforzo necessario ed ulteriore nell'esercizio della *presenza* e della *permanenza*; ciò rende incombente l'esperienza nell'ambito del lavoro, la quale trascende i propri confini per investire in maniera totalizzante i destini dei singoli.

L'esperienza professionale degli insegnanti costituisce, quindi, un vissuto dinamico e complesso, che coinvolge aspetti disciplinari, psico-sociali, pedagogici e didattici. All'interno di tale esperienza, il soggetto impatta con una moltitudine di variabili di sistema (socio-culturali, organizzative, relazionali, emozionali, cognitive), tacitamente riposte e tramandate nel contesto stesso, rispetto alle quali la formazione professionale ricevuta spesso non si mostra in grado di offrire modelli interpretativi e previsionali adeguati, non offrendo in sostanza linee guida e orientamenti all'azione efficaci a fronteggiare la complessità e la variabilità dei contesti in oggetto. Il risultato è che molti insegnanti, frequentemente, possano avvertire un senso di incongruenza tra le conoscenze ed i saperi acquisiti nel percorso della loro formazione e la *concretezza della situazione*, rispetto alla quale emerge la necessità di riconfigurare se stessi ed i propri sistemi di sapere attraverso dinamiche di adattamento che, in assenza di percorsi che guidino la trasformazione in senso progettuale e regolato, rischiano di produrre effetti disorientanti e demotivanti e, rispetto alle performance professionali, azioni improvvisate, intuitive e spesso

inadeguate alla complessità situazionale, tanto da sfociare in situazioni di vero e proprio *burn-out* quale esito di uno squilibrio prolungato tra investimenti, aspettative e condizioni concrete<sup>2</sup>.

I contesti del lavoro educativo della scuola esprimono, pertanto, significativi elementi di criticità nella definizione dell'identità professionale dell'insegnante; in particolare, in relazione alla difficoltà di percepire una conferma costante di sé, attraverso il legame consapevole con un orizzonte esperienziale che svolga il ruolo necessario di punto di ancoraggio per la costruzione di un senso di sé stabile. La difficoltà a percepire un'immagine costante di sé comporta l'incapacità di proiettare tale immagine all'interno di una prospettiva futura; ciò genera a sua volta una *perdita della presenza*<sup>3</sup> connessa al rischio di non definire o di perdere, appunto, un rapporto costante con i luoghi in cui e le persone con cui si sente di avere senso<sup>4</sup>.

La fluidità e la precarietà come dimensioni del lavoro dell'insegnante contemporaneo rendono, dunque, necessario un intervento sul piano politico e sociale, che riconfiguri percorsi professionali e condizioni esistenziali che possano sostenere la costruzione di una base identitaria stabile e continua e garantire un percorso costruttivo del sé professionale; ciò è auspicabile e rappresenta il possibile obiettivo di lungo termine che dovrebbe coinvolgere le diverse forze politiche, economiche, sociali e culturali che svolgono un ruolo determinante nella definizione dei sistemi del lavoro educativo.

L'interesse pedagogico per questo tema si sostanzia, dunque, nel tentativo di *rendere esplicita* l'influenza dell'identità professionale – intesa come costruito – sui *processi di cambiamento e di formazione*. Fare questo significa, sul piano metodologico, prefigurare interventi di formazione critico-riflessiva concentrati sul *disvelamento* dei processi costruttivi dell'identità come processi che formano l'individuo e il suo destino socioculturale.

Lo sviluppo di un'attitudine critica come competenza professionale degli insegnanti assume un valore di mediazione tra i processi decisionali ed operativi – che definiscono il proprio modo di agire la professione – e le prospettive di significato che guidano tali processi; questa prerogativa indirizza le pratiche educative in una prospettiva riflessiva e trasformativa<sup>5</sup>. Gli insegnanti necessitano, cioè, dello sviluppo di processi di consapevolezza, da un lato, e del consolidamento del sistema delle

---

<sup>2</sup> F. Lo Presti, *Formarsi all'insegnamento. La gestione critico-riflessiva della relazione educativa*, in «Professionalità Studi», 3, IV, 2021, pp. 43-62.

<sup>3</sup> E. De Martino, *Il mondo magico. Prolegomeni a una storia del magismo*, Einaudi, Torino 1973.

<sup>4</sup> G. Jervis, *La conquista dell'identità*, Feltrinelli, Milano 1999.

<sup>5</sup> M. Striano, C. Melacarne, S. Oliverio, *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholè – Morcelliana, Brescia 2018.

proprie competenze, dall'altro; il *disvelamento* dei percorsi personali e sociali che hanno edificato le rappresentazioni che essi hanno circa l'identità professionale costituisce il possibile fulcro di una formazione professionale orientata dalla riflessività<sup>6</sup>.

I modi personali di esprimere la propria professionalità descrivono un modo di essere in cui è presente una *dinamica decisionale emblematica*<sup>7</sup>, che è lo specchio dei saperi frequentati dal soggetto. Il modo di pensare il proprio sé professionale è il risultato dei saperi che, costruendo permanenza e continuità all'interno di una storia, esprimono implicitamente il complesso dei valori, dei punti di vista e delle credenze – ma anche delle preoccupazioni e dei disagi – che determina il modo di pensare e di agire degli individui.

I processi individuali e collettivi di costruzione dell'identità divengono, quindi, *focus pedagogico*, nel momento in cui si pongono come oggetto di riflessione attraverso un riesame delle dinamiche complesse che li determinano.

Questo processo di formazione professionale si struttura, cioè, su un bisogno di crescita e di apprendimento che si sostanzia nella possibilità di trasformare le prospettive e i sistemi di significato generati dalle dimensioni tacite dell'esperienza; tale possibilità implica una trasformazione dei modi in cui viene interpretato il proprio ruolo professionale e, dunque, un passaggio alla consapevolezza circa sé stessi, che si concretizza, a sua volta, in un consolidamento di una *attitudine all'apprendimento riflessivo per l'azione riflessiva*. In tal senso, la formazione professionale si qualifica quale processo intenzionale che guida l'individuo nella costruzione del sé professionale e del contesto di lavoro come *rappresentazione intersoggettiva costruita attivamente e criticamente*.

## **2. Il ruolo delle attività di *work-integrated learning* sulla costruzione dell'identità professionale**

Nell'ambito della letteratura pedagogica più recente, il concetto di identità professionale degli insegnanti e i relativi processi di sviluppo rappresentano un *topic* cruciale, posto al centro di molti studi che si sono occupati sia di analizzarne gli aspetti teorici, volti alla definizione del costruito, sia di individuare significativi elementi/indicatori utili alla

---

<sup>6</sup> Si vedano tra gli altri: A. Braga, *Le organizzazioni che producono conoscenza: l'identità professionale e le competenze dei docenti di sostegno*, Pearson, Milano 2021; D. A. Schön, *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Basic Books, New York 1983.

<sup>7</sup> D. Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997.

formazione iniziale. L'identità professionale è considerata un meccanismo cognitivo<sup>8</sup>, una struttura organizzativa del Sé che fornisce una guida comportamentale per il lavoro e sul cui sviluppo risultano avere un'importante influenza le attività riflessive, le comunità di apprendimento, le relazioni professionali supportive, la qualità dei contesti e delle esperienze<sup>9</sup>. Sebbene sul piano teorico emergano precise indicazioni per una formazione all'insegnamento centrata sull'esercizio dell'identità, essa rimane spesso un risultato formativo nascosto ed implicito ed è pensata come un fenomeno maggiormente riferibile al contesto della pratica professionale piuttosto che a quello della formazione iniziale<sup>10</sup>. La sfida, pertanto ancora attuale, è quella di considerare la costruzione e lo sviluppo dell'identità professionale un obiettivo intenzionale dei percorsi formativi. A tal proposito, la letteratura di settore evidenzia l'efficacia di forme di *practice-based education* (PBE), ovvero di tutti quegli approcci *work-integrated* (WIL) situati e contestualizzati che mirano a creare setting di apprendimento pratici e propedeutici alla formazione di identità professionali critiche basate su consapevolezza e orientate allo scopo<sup>11</sup>. L'approccio del WIL non è meramente incentrato sulla pratica<sup>12</sup>, ma piuttosto fondato sull'integrazione dell'apprendimento accademico con l'esperienza reale, dell'azione con la riflessione<sup>13</sup> e può rappresentare, per questo motivo, un modello ideale per lo sviluppo dell'identità professionale<sup>14</sup>. In tale scenario, molti studi si sono focalizzati sui risultati dei programmi di preparazione e socializzazione al lavoro e hanno sottolineato il ruolo svolto dal tirocinio sullo sviluppo dell'identità professionale<sup>15</sup>, sulla

---

<sup>8</sup> D. C. Siebert, C. F. Siebert, *The caregiver role identity scale: A validation study*, in «Research on Social Work Practice», 15(3), 2005, pp. 204-212.

<sup>9</sup> M. Izadinia, *A review of research on student teachers' professional identity*, in «British Educational Research Journal», Vol. 39, No. 4, 2013, pp. 694-713; M. Izadinia, *Teacher educators' identity: a review of literature*, in «European Journal of Teacher Education», 37:4, 2014, pp. 426-441.

<sup>10</sup> Si vedano tra gli altri: M. Baldacci, *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*, in M. Baldacci, E. Nigris, M. G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 30-38; A. Cunti, A. Priore, *Pre-professional identity development. University guidance between research, teaching and training*, in «Educational Reflective Practices», 2, 2020, pp. 178-195; F. Trede, R. Macklin, D. Bridges, *Professional identity development: a review of the HE literature*, in «Studies in HE», 37(3), 2012, pp. 365-384.

<sup>11</sup> F. Trede, R. Macklin, D. Bridges, *Professional identity development: A review of the HE literature in «Studies in HE»*, 37(3), 2012, pp. 365-384.

<sup>12</sup> F. Trede, *Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity*, in «Asia-Pacific Journal of Cooperative Education», 13, 2012, pp. 159-167.

<sup>13</sup> A. Bruno, G. Dell'Aversana, *'What shall I pack in my suitcase?': the role of work-integrated learning in sustaining social work students' professional identity*, in «Social Work Education», 37, 1, 2018, pp. 34-48.

<sup>14</sup> Piazza R., Rizzari S., *Verso la costruzione dell'identità professionale: un percorso di self-assessment per gli educatori del CdS L-19*, in «Educational Reflective Practices», 1, 2021, pp. 65-77.

<sup>15</sup> Per un approfondimento si vedano tra gli altri: S. Bonometti, *Il tirocinio come esperienza di riflessività*, in «Prospettiva», III, 2013, pp. 49-58; Chin D., Phillips Y., Woo M. T., Clemans A., Yeong P. K., *Key components that contribute to professional identity development in internships for Singapore's tertiary institutions: A systematic review*, in «Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning», 10(1), 2020, pp. 89-113; C. Melacarne, S. Bonometti, *Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento*, in «Educational Reflective Practices», II, 2014, pp. 147-167.

modificazione del concetto di sé professionale basato su attributi, credenza, valori, motivazioni ed esperienze. Il tirocinio, come contesto concreto ed immersivo per “imparare il lavoro dell’insegnante”<sup>16</sup>, si qualifica come un’esperienza determinante per la formazione dell’identità del docente, sostenendo il soggetto ad assegnare a se stesso un significato che modella i suoi atteggiamenti, le sue emozioni e i comportamenti di lavoro<sup>17</sup>.

Il crescente interesse per le attività di tirocinio si incentra, in particolare, sul nesso tra le esperienze di apprendimento che si realizzano in aula e quelle che si realizzano nei contesti di lavoro<sup>18</sup>, ma anche sull’impatto che le attività di WIL possono avere sulla formazione dell’identità professionale. Sebbene molti studi abbiano già da tempo dimostrato che il contatto con la pratica modelli fortemente lo sviluppo dell’identità professionale<sup>19</sup>, restano ancora da approfondire gli aspetti che possono porre in una relazione coerente l’esplicitazione degli obiettivi e dei percorsi del curriculum accademico con l’individuazione/applicazione di strategie formative che preparino in modo critico lo studente ad affrontare e valutare l’esperienza di tirocinio. L’attenzione dedicata al tema dello sviluppo dell’identità professionale degli insegnanti nel curriculum dei corsi universitari non è ancora sufficiente, nonostante siano oramai dati per assodati l’importante valore pedagogico assegnato alle attività pratiche come il tirocinio e l’indiscussa necessità di prospettare un migliore raccordo tra la formazione universitaria e il mondo del lavoro.

Un possibile presupposto ad un approccio pedagogico critico-problematico al WIL è considerare il tirocinio un’esperienza partecipata - nella quale il tirocinante può svolgere un ruolo attivo che gli permetta di creare significati critici e costruire la propria professionalità in modo consapevole - e non come un fatto neutro, obiettivo e standardizzato<sup>20</sup>. Questo modo di intendere il tirocinio indurrebbe gli aspiranti insegnanti a

---

<sup>16</sup> G. Bandini, *Tirocinio per Formazione Primaria in un’ottica di Qualità: il modello S3PI*, in G. Bandini, A. Calvani, D. Capperucci (Eds.), *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*, Edizioni via Laura Firenze, Firenze 2018, p. 9.

<sup>17</sup> D. C. Siebert, C. F. Siebert, *The caregiver role identity scale: A validation study*, cit.

<sup>18</sup> A titolo esemplificativo si consulti il lavoro di innovazione del tirocinio realizzato presso il Corso di Scienze della Formazione Primaria dell’Università di Firenze: G. Bandini, A. Calvani, D. Capperucci (Eds.), *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*, Edizioni via Laura Firenze, Firenze 2018.

<sup>19</sup> Per un approfondimento sul nesso tra pratica professionale e sviluppo dell’identità si consultino tra gli altri: M. Campbell, K. E. Zegwaard, *Values, ethics and empowering the self through cooperative education*, in «Asia-Pacific Journal of Cooperative Education», 12(3), 2011, pp. 205-216; M. Izadinia, *A review of research on student teachers’ professional identity*, cit.; C. Lamote, N. Engels, *The development of student teachers’ professional identity*, in «European Journal of Teacher Education», 33(1), 2010, pp. 3-18; C. West, A. Chur-Hansen, *Ethical enculturation: The informal and hidden ethics curricula at an Australian medical school*, in «Focus on Health Professional Education», 6(1), 2004, pp. 85-99.

<sup>20</sup> F. Trede, *Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity*, cit.

riprodurre ciò che osservano nei contesti lavorativi e a replicare pratiche e stereotipi professionali. Le attività di WIL, all'opposto, diventano funzionali allo sviluppo dell'identità nella misura in cui offrono allo studente la possibilità di negoziare significati, prospettive e decisioni con la futura comunità professionale e, quindi, di svolgere un ruolo agentivo sul proprio percorso identitario. Il nodo centrale riguarda il fornire ai tirocinanti gli strumenti per comprendere come partecipare, ma anche il costruire un dialogo tra università e contesti di lavoro per promuovere una piena partecipazione alla pratica. Tali presupposti teorici necessitano di essere tradotti e applicati in un curriculum WIL che sia centrato sullo sviluppo dell'identità professionale, il quale può essere guidato tramite l'esplicitazione di alcune dimensioni chiave. Tra queste ricadono la problematizzazione della partecipazione dello studente, l'attivazione di una discussione sulla professionalità e sull'identità professionale, la capacità di studenti e tutor scolastici di porsi domande<sup>21</sup>. Tali dimensioni vanno interpretate in maniera interconnessa: la problematizzazione si incentra sugli ostacoli che possono impedire una piena partecipazione, che una volta superati possono condurre lo studente a saper meglio negoziare il proprio coinvolgimento; ed inoltre, l'attivazione di una riflessione sul tema dell'identità e della professionalità può migliorare la capacità dello studente di osservare criticamente il contesto lavorativo. Al fine di individuare le principali componenti dei programmi di tirocinio che possono meglio contribuire allo sviluppo dell'identità professionale, Chin e colleghi<sup>22</sup> hanno condotto una review della letteratura e sono giunti ad individuare le principali categorie che possono qualificare l'esperienza di tirocinio; tra queste emergono la percezione della socializzazione professionale e dell'esperienza stessa del tirocinio, il ruolo del mentore, la riflessività come pratica per lo sviluppo professionale. Analizzando in modo interconnesso le quattro componenti, gli studiosi sono giunti alla formulazione di un set di 5 indicatori per lo sviluppo dell'identità professionale (*Professional Identity Development – PID*): riflessività, mentoring, socializzazione professionale, autoefficacia-orientamento agli obiettivi e pensiero critico. A partire dalle componenti individuate, gli studiosi hanno formulato un modello per l'implementazione dello sviluppo dell'identità professionale attraverso il tirocinio, denominato *Self-Determination Theory (SDT)* (tab. 1)

---

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> D. Chin, Y. Phillips, M.T. Woo, A. Clemans, P.K. Yeong, *Key components that contribute to professional identity development in internships for Singapore's tertiary institutions: A systematic review*, cit.

Componenti della SELF-DETERMINATION THEORY (SDT)	Componenti del PROFESSIONAL IDENTITY DEVELOPMENT (PID)	Descrizione
Think (competenza)	Riflessività	Processi metacognitivi di analisi e giudizio su ciò che accade e la creazione di significato
	Pensiero critico	Abilità di porsi domande, suggerire alternative ed essere creativi
Act (autonomia)	Autoefficiacia e orientamento allo scopo	Fiducia in se stessi e competenza nell'esecuzione del compito; motivazione intrinseca ad apprendere e raggiungere la padronanza dei compiti in un ambiente sicuro che consente un'esperienza lavorativa pratica in un setting multidisciplinare
Feel (pratiche relazionali)	Socializzazione professionale	Senso di appartenenza e significato per la propria posizione nella società più ampia attraverso l'interazione con gli stakeholders
	Mentoring	Relazione mutuale nella quale un mentore sostiene lo sviluppo personale e professionale del mentee

Tab. 1 - Articolazione delle componenti dello sviluppo professionale della *Self-Determination Theory* (SDT) elaborata da Chin et al. (2020)

L'attenzione sul piano formativo a tali nuclei di significato può divenire un possibile collante tra la formazione e le pratiche professionali future; nel quadro delineato, la capacità di pensare in modo critico, di essere riflessivi e di gestire consapevolmente le scelte rappresentano chiaramente delle coordinate ineludibili della sfida della costruzione dell'identità professionale. I processi di prefigurazione e di costruzione dell'identità professionale si dispiegano a lungo termine ed in maniera dinamica tra il contesto della formazione universitaria e quello del lavoro, ma sono il più delle volte supportati da modelli formativi incentrati sul *fare il lavoro*, piuttosto che sul *pensare/sentire il lavoro*<sup>23</sup>. In questo ultimo caso, ci si riferisce al valore dalle dimensioni cognitive ed emotive che si pongono alla base del rapporto che il soggetto costruisce con la professione, ossia alle credenze, ai modelli di riferimento, alle rappresentazioni, ma anche alle emozioni ed ai vissuti che nel corso dell'esperienza si sono venuti a

<sup>23</sup> A. Cunti, A. Priore, *Pre-professional identity development. University guidance between research, teaching and training*, cit.



formare. Soprattutto nel caso della formazione iniziale del docente, i modelli di insegnamento e di apprendimento proposti durante le attività di tirocinio, si traducono in modi di rapportarsi ai saperi che divengono inevitabilmente approcci alla professione; essi necessitano, quindi, di essere filtrati criticamente e “depurati” da forme di ricorsività e da automatismi che ne impediscono la trasformazione/evoluzione.

## **2. Lo studio esplorativo: percezione degli studenti dell’esperienza di tirocinio del CdS LM-85 bis dell’Università “Mediterranea” di Reggio Calabria**

A partire dallo sfondo teorico delineato, lo studio qui presentato ha assunto come oggetto d’indagine la percezione che gli studenti hanno dell’esperienza di tirocinio; in particolare, l’obiettivo dello studio è stato quello di monitorare il programma di tirocinio diretto<sup>24</sup> delineando un quadro delle attività e delle pratiche attraverso le quali viene realizzato, esplorando la natura degli apprendimenti professionali ed il possibile impatto sul percorso di formazione all’insegnamento, di costruzione dell’identità professionale e sull’acquisizione di specifiche competenze. Lo studio rappresenta il primo step di una ricerca più ampia e si pone come propedeutico alla progettazione di un programma di tirocinio esplicitamente orientato alla formazione critica dell’identità professionale e alla costruzione di strumenti e strategie formative che possano supportare lo studente in tale processo.

Lo studio esplorativo ha coinvolto 252 studenti iscritti al Corso di Studi in Scienze della formazione primaria presso l’Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria. I partecipanti hanno un’età media di 27 anni (min=19; max=54) e sono iscritti rispettivamente al II (N=84), al III (N=75) e al IV anno di corso (N=93); nel primo caso si tratta della prima esperienza di tirocinio (T1), mentre gli studenti del III e del IV anno stanno svolgendo rispettivamente la seconda (T2) e la terza esperienza di tirocinio (T3).

Al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati, è stato costruito un questionario composto da una parte di domande a risposta chiusa e da una parte narrativa; quest’ultima risponde all’esigenza di giungere ad una conoscenza profonda del punto di vista soggettivo degli studenti rispetto all’esperienza vissuta. A tal fine l’interesse ricade sulle categorie

---

<sup>24</sup> Ci si riferisce al programma di tirocinio diretto del CdS in Scienze della formazione primaria presso l’Università degli Studi “Mediterranea” di Reggio Calabria, articolato in modo progressivo dal II al IV anno di corso.



interpretative e sul lessico utilizzati dai partecipanti, che ci si propone di decifrare tenendo conto della loro *situatività* e significatività.

I questionari sono stati raccolti online, con garanzia di anonimato, attraverso un modulo di Google durante le attività di tirocinio indiretto.

Lo strumento utilizzato si compone di specifiche aree tematiche di interesse che riguardano:

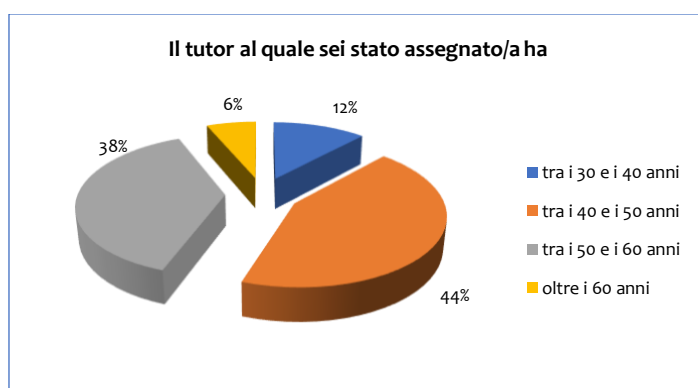
- la figura del tutor e la natura della relazione con il tirocinante;
- le attività in cui si articola il tirocinio;
- l'impatto in termini di socializzazione e sviluppo dell'identità professionale;
- il contributo in termini di sviluppo/acquisizione di competenze professionali;
- il ruolo svolto dall'esperienza in termini di orientamento professionale.

I dati quantitativi ricavati dalla somministrazione del questionario sono stati sottoposti ad analisi statistica descrittiva, mentre quelli qualitativi sono stati sottoposti ad analisi del contenuto con il supporto del software *Atlas.ti*.

La presentazione dei risultati è articolata secondo le aree tematiche indagate.

### 2.1. Il tutor e la relazione con il tirocinante

Dall'analisi dei dati raccolti emerge che i tutor scolastici a cui gli studenti sono assegnati durante il tirocinio hanno mediamente un'età che si colloca nei range 40-50 anni (nel 44% dei casi) e 50-60 anni (nel 38% dei casi) (Graf.1). Si tratta evidentemente di tutor che hanno maturato diversi anni di servizio ed un'ampia esperienza nell'ambito dell'insegnamento, e che, secondo il punto di vista dei tirocinanti, propongono modelli didattici "troppo tradizionali".



Graf. 1 Distribuzione percentuale dell'età dei tutor

In merito alla relazione instaurata tra il tirocinante ed il tutor, l'analisi dei dati qualitativi mostra che essa assume una valenza positiva – e quindi viene considerata arricchente e formativa – quando è basata su dimensioni come la professionalità, la fiducia, la collaborazione, lo scambio e il mutuo aiuto. Quelli che seguono sono alcuni brani di testo prodotti dai partecipanti in risposta alla domanda *Come definiresti il tuo rapporto con il tutor?*

*Fiducioso, la collaborazione reciproca non è mai mancata.*

*Empatico e forte collaborazione.*

*Basato sullo scambio e la reciprocità.*

*Rapporto funzionale e formativo, basato sulla fiducia e sulla collaborazione.*

Emerge, in parallelo, anche un versante negativo della relazione che riguarda la presenza di una eccessiva “formalità” da parte del tutor che impedirebbe al tirocinante di sentirsi realmente coinvolto nell’esperienza; secondo i partecipanti a determinare in senso negativo la relazione ci sarebbe anche una mancata condivisione dei metodi di insegnamento, cui si accennava prima. A tal proposito, secondo i partecipanti l'utilizzo da parte del tutor di modalità didattiche tradizionali, non solo non favorirebbe l'apprendimento degli alunni, ma renderebbe meno formativa l'esperienza stessa del tirocinio. Quelli che seguono sono alcuni brani di testo prodotti dai partecipanti.

*Il nostro rapporto è stato cordiale e non coinvolgente.*

*Si è trattato di un rapporto essenziale e formale.*

*Abbiamo avuto un rapporto freddo e distaccato.*

*Non ho condiviso le sue metodologie di insegnamento troppo tradizionali.*

*Si riscontrano parecchi problemi a causa delle metodologie utilizzate dalle tutor, ancorate a vecchi metodi e molto restie all'adozione di nuove tecniche di insegnamento.*

In riferimento alla domanda *Quale ruolo ha svolto il tutor nella tua esperienza di tirocinio?* Le risposte dei partecipanti prospettano un quadro articolato dell'azione formativa del tutor. Essa appare incentrarsi sulla capacità dello stesso di proporsi come esempio o modello da seguire (“mi ha ispirato”; “ha svolto il ruolo di modello, in quanto, non avendo mai lavorato a scuola, mi sono ritrovata in un ambiente nuovo quindi ho osservato le tutor nell'organizzazione lavorativa, nel rapporto con i

colleghi e con gli alunni, nelle scelte metodologiche e nell'uso di ausili”), ma anche di accompagnare, guidare e facilitare il tirocinante durante le attività (“mi ha accompagnato in tutte le fasi dell' esperienza con molto impegno e interesse”; “ha svolto un ruolo di accompagnatore, mettendo in atto strategie empatiche e collaborative”; “ha facilitato la mia presenza in classe assicurandomi momenti di crescita professionale”). A questo si aggiunge un ruolo più istruttivo che i partecipanti identificano attraverso le azioni del “chiarire i dubbi”, dello “spiegare e far vedere come si fa”, del “dare feedback sulle attività svolte” e del “far sperimentare svolgendo il ruolo di supervisore”. Nella cornice delineata dai partecipanti, sembra assumere un valore determinante il risvolto emotivo della relazione tra tutor e tirocinante, così come già anticipato in riferimento alla dicotomia emersa sulla tipologia di rapporto instaurato: fiducia/empatia versus formalità/distacco. Anche in questo caso, il ruolo del tutor assume un valore formativo quando si caratterizza sul versante emotivo: “mi ha motivato”, “è riuscito a coinvolgermi”, “mi è stato vicino e mi ha messo a mio agio”, “mi ha incoraggiato e mi ha messo alla prova”. Si può, pertanto, giungere alla conclusione che secondo i partecipanti, il ruolo del tutor dovrebbe essere quello di chi accompagna ed orienta nell'esperienza di tirocinio, permettendo allo studente di partecipare attivamente alle attività scolastiche.

## **2.2. Le attività in cui si articola il tirocinio**

Dall'analisi dei dati raccolti relativamente alla tipologia delle attività, emerge che esse possono essere sintetizzate attraverso due macrocategorie che riguardano da una parte il ruolo non partecipativo del tirocinante, inteso come osservatore “passivo” delle attività e delle dinamiche della classe, dall'altra il ruolo attivo che lo studente può svolgere ed il contributo che può fornire alla lezione, alla progettazione delle attività didattiche e alla costruzione del clima di classe. Quelli che seguono sono alcuni stralci di testo prodotti dai partecipanti.

*Osservazione dell'ambiente scolastico, osservazione del ruolo docente, osservazione della programmazione.*

*Osservazione della correzione di verifiche, programmazione e unità di apprendimento.*

*Ho osservato la classe e le metodologie utilizzate dall'insegnante.*

*Ho svolto una lezione in accordo con la tutor.*

*Nella classe dell'infanzia la tutor mi ha affidato un gruppetto di bambini con cui lavorare.*

*Ho partecipato ad una lezione interattiva in collaborazione con la docente di classe.*

Come dimostrano i brani di testo che seguono, invece, in alcune circostanze l'attività del tirocinante è indirizzata verso il supporto di alunni con difficoltà di apprendimento che sembrerebbero rappresentare casi di difficile gestione in assenza di un insegnante di sostegno. Quest'ultimo aspetto, sebbene venga raccontato dai tirocinanti come un fatto che qualifica l'esperienza e valorizza le loro competenze, lascia trasparire anche degli aspetti critici che riguardano l'impiego dei tirocinanti in situazioni e contesti che richiederebbero una formazione specifica. È evidente che, nonostante per il tirocinante questo possa rappresentare fonte di gratificazione ed anche un modo per sperimentarsi in attività considerate "difficili" o "per esperti", si presenta il rischio di ampliare eccessivamente l'ambito di pertinenza del tirocinante, soprattutto se tale attività non viene opportunamente supportata dal tutor, chiamato anche a gestire l'eventuale senso di inadeguatezza dello studente. Quelli che seguono sono alcuni stralci di testo prodotti dai partecipanti.

*Ho aiutato i bambini che hanno più bisogno e con difficoltà di apprendimento, ma è stato difficile.*

*Ho dato supporto sia alle docenti ma anche ai bambini che avevano difficoltà.*

*Ascolto, collaborazione, aiuto ai bambini del gruppo classe e al singolo bambino con difficoltà.*

*Mi sono dedicato all'assistenza ai bambini con difficoltà nello svolgimento delle consegne, ma non sempre sapevo cosa fare.*

### **2.3. Le competenze acquisite**

Ai partecipanti è stato chiesto di fare una sorta di bilancio delle competenze acquisite durante il tirocinio, dal quale è emerso un set ramificato di ambiti di competenza che riguardano in particolare:

- le metodologie didattiche ("come impostare una lezione"; "apprendere i metodi e le strategie didattiche");
- le discipline ("progettare lavori multidisciplinari", "organizzazione e selezione dei contenuti disciplinari in relazione alle strutture cognitive, agli stili di apprendimento e ai bisogni formativi degli allievi");
- il contesto scuola ("come organizzare e progettare", "conoscere i documenti fondamentali", "conoscenza delle dinamiche organizzative

dell'istituzione scolastica, il funzionamento degli organi di gestione della scuola e la loro ricaduta sulle attività didattiche”);

- la relazione (“gestione della classe”; “imparare ad interagire con i bambini”; “rapporti con colleghi ed altre figure professionali”);

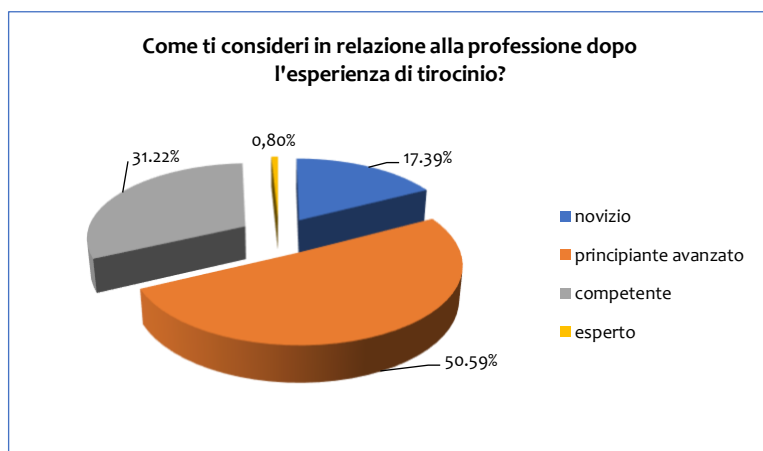
- la costruzione/sviluppo dell'identità professionale (“comprendere il ruolo e il lavoro dell'insegnante”; “saper riconoscere i propri limiti e punti di forza”, “acquisire autonomia e sicurezza”; “costruzione del Sé professionale”; “consapevolezza e capacità critica”; “individuare le responsabilità di un insegnante”);

- l'osservazione del contesto e del bambino (“sviluppare strumenti per l'osservazione”, “saper osservare e valutare il contesto classe”, “grazie al tirocinio, ho imparato ad osservare con più attenzione il contesto classe”).

In modo trasversale ai diversi ambiti individuati dai partecipanti, emerge l'importanza legata all'acquisizione di competenze creative e di gestione flessibile del ruolo e delle attività scolastiche.

#### **2.4. La percezione del cambiamento di sé in relazione alla professione**

Alla luce dell'esperienza di tirocinio, ai partecipanti è stato chiesto, inoltre, di individuare il livello di professionalità raggiunto scegliendo tra 4 differenti soluzioni: “novizio”, “principiante avanzato”, “competente”, “esperto”. I risultati mostrano che il 50,59% dei partecipanti ritiene di aver raggiunto il livello di “principiante avanzato”, mentre il 31,22% si ritiene “competente” (Graf. 2).



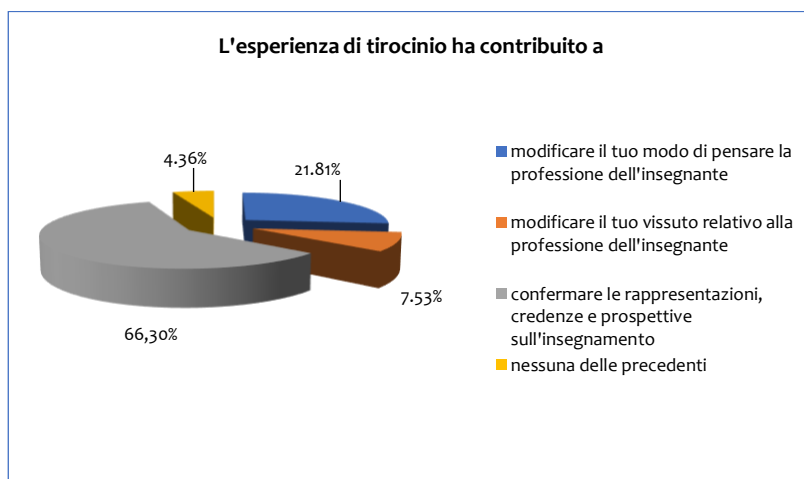
Graf. 2 Distribuzione percentuale del livello di professionalità raggiunto dopo il tirocinio

Se il dato viene analizzato tenendo conto della variabile anno di corso e, quindi dalla più ampia esperienza di tirocinio degli studenti del III (2 tirocini) e del IV anno (3 tirocini), i livelli di professionalità percepita

mostrano una percentuale più significativa di studenti del II anno (alla prima esperienza di tirocinio) che si colloca al livello “novizio” (il 23,80%), e di studenti del III e IV anno che si colloca al livello “competente” (34,66% e 33,33%). Sembra evidente che a partire dalla seconda e terza esperienza di tirocinio, i tirocinanti percepiscono in modo progressivamente più positivo il proprio livello di professionalità.

### 2.5. Processi di orientamento professionale

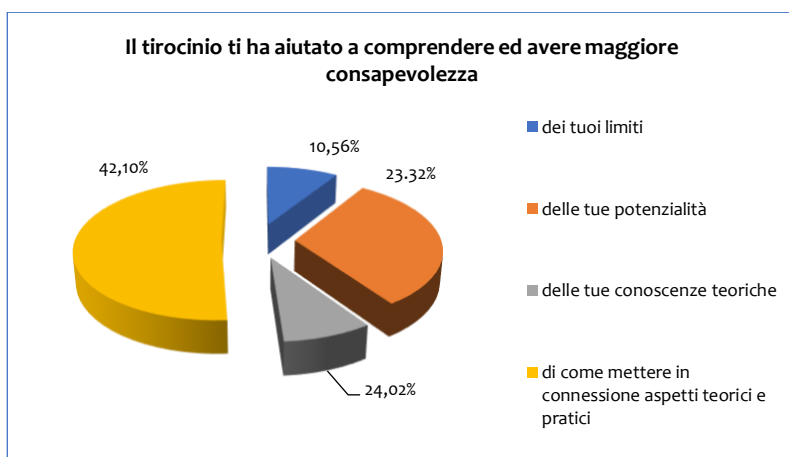
In riferimento al ruolo svolto dal tirocinio riguardo alla eventuale modificazione o conferma delle prospettive e dei vissuti relativi alla professione, circa la metà dei partecipanti (66,30%) riferisce che l’esperienza ha contribuito a confermare le proprie rappresentazioni, credenze e prospettive sull’insegnamento, mentre solo il 21,82% dichiara di aver modificato il proprio modo di pensare ed il proprio vissuto relativo alla professione (7,53%) (Graf. 3). Il dato sembrerebbe indicare che l’esperienza vissuta nel contesto scolastico contribuirebbe a modificare in minima parte le ideologie, le culture, gli atteggiamenti e i vissuti degli studenti in riferimento alla professione, quanto piuttosto a confermare rappresentazioni ben strutturate che trovano evidentemente riscontro nella realtà lavorativa.



Graf. 3 - Distribuzione percentuale della modificazione o della conferma di prospettive e relativi alla professione

I dati appena descritti trovano conferma nelle risposte fornite dai partecipanti alla domanda “Ripensando alla tua scelta di intraprendere il percorso di studi LM-85 bis, ritieni che il tirocinio ti abbia aiutato a ...” il 94,75% dei partecipanti dichiara che l’esperienza ha aiutato a confermare le scelte, mentre solo il 4,03% afferma di averle messe in discussione dopo

il tirocinio. Una percentuale ancora meno significativa (1,2%) dichiara che il tirocinio non ha svolto una funzione orientativa sul percorso formativo. Rispetto all'effetto che il tirocinio può avere sull'acquisizione di una maggiore consapevolezza, i risultati delle analisi mostrano che il processo interessa maggiormente il mettere in connessione aspetti teorici e pratici (37,94%) e la scoperta delle proprie potenzialità (23,32%). Percentuali non significative si registrano in riferimento alla consapevolezza dei propri limiti (6,71%) e delle proprie conoscenze teoriche (6,34%) (Graf. 4).



Graf. 4 Distribuzione percentuale degli ambiti di consapevolezza degli studenti

### 3. Conclusioni

Lo studio esplorativo presentato si configura come un'attività di monitoraggio del programma di tirocinio e rappresenta, grazie ai risultati emersi, il punto di partenza di un possibile processo di miglioramento del curriculum di formazione iniziale degli insegnanti. Lo scenario nel quale la riflessione teorica e lo studio si collocano si presenta come caratterizzato dalla necessità di una irrinunciabile riformulazione dei percorsi di formazione iniziale all'insegnamento che parta dalle sue premesse epistemologiche e dalle sue problematiche principali<sup>25</sup>. L'impegno riguarda a tuttotondo l'identificazione di un preciso profilo culturale e professionale degli insegnanti che non solo risponda ad un criterio di coerenza interna, ma che sia anche concretamente agganciato a problemi educativi e didattici reali. In questo senso, lo studio è stato progettato con la finalità di riqualificare la dimensione "pragmatica" del curriculum

<sup>25</sup> G. Bertagna, *La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi*, in «Nuova Secondaria ricerca», n. 10, a. XXXVI, 2019, pp. 16-33.

( tirocinio) individuando gli elementi formativi da rinforzare in vista della costruzione delle identità professionali.

Volendo riassumere le principali evidenze e criticità emerse dallo studio, si può affermare che:

- il tirocinio sembra avere un valore formativo quando si basa su una relazione autentica ed “emotivamente coinvolgente” tra tutor e tirocinante;
- la connotazione emotiva dell’esperienza e il vissuto del tirocinante sembrerebbe condizionare non solo l’esito del tirocinio, ma anche l’impatto che esso può avere in termini di apprendimento generativo e trasformativo;
- sul piano della costruzione e dello sviluppo dell’identità professionale il tirocinio sembrerebbe promuovere un movimento in avanti esclusivamente in riferimento all’“imparare a fare” e al “diventare competenti” e, dunque, al versante tecnico della professionalità. Il potenziale che le soggettività possono esprimere nella costruzione dell’identità professionale rimane in penombra, sicuramente perché necessita di un più mirato lavoro riflessivo sull’esperienza del tirocinio.

I risultati presentati pongono, in accordo con quanto emerso dalla letteratura, la necessità di valorizzare l’esperienza di tirocinio attivando negli studenti un esercizio di riflessione critica che interessi in modo esplicito il tema della costruzione dell’identità. Il dato più significativo che lo studio fa emergere è la condizione di fissazione degli studenti nel processo di prefigurazione e costruzione dell’identità: durante l’esperienza di tirocinio sembrerebbero non modificarsi rappresentazioni o prospettive sull’insegnamento, ma al contrario si consoliderebbero immagini professionali precostituite. Da ciò che i partecipanti raccontano, il tirocinio diviene un’esperienza trasformativa esclusivamente nella misura in cui permette di “applicare” le conoscenze pregresse e scoprire il nesso tra teoria e pratica. Non si presenta dunque come “esercizio” creativo per intercettare ciò che non è ancora, come occasione per partecipare alla costruzione di una nuova cultura del lavoro e per problematizzare l’esperienza professionale, quanto piuttosto come lo spazio per la ricerca di conferme. Tutti questi aspetti sono da considerarsi come un tratto involutivo del percorso identitario del professionista.

Il bisogno formativo che si può dedurre e sul quale è necessario porre l’attenzione per il futuro è riconducibile alla capacità del tirocinante di rintracciare e ricostruire all’interno della propria storia di formazione il processo trasformativo e generativo che lo ha condotto e lo conduce a realizzare una certa idea di sé e della propria identità professionale. L’azione pedagogica che deriva da tali premesse si sostanzia nell’offrire al



tirocinante strumenti utili per un esercizio di *pensiero riflessivo* circa la storia costruttiva della propria identità professionale all'interno di una gestione critica dell'esperienza di tirocinio.

Il lavoro formativo sull'identità da realizzare con gli studenti sembrerebbe indirizzarsi, quindi, verso l'analisi critico-riflessiva di quelle esperienze che si prefigurano come determinanti nel processo di socializzazione professionale, e tra queste il tirocinio si colloca al primo posto. Esso può rappresentare un'importante occasione di apprendimento trasformativo ma, come emerso dallo studio, questo presuppone la partecipazione attiva e consapevole dello studente alla costruzione della propria identità professionale, attraverso la problematizzazione delle scelte e delle rappresentazioni del lavoro dell'insegnamento. La ricerca pedagogica, impegnata nella definizione di un più adeguato profilo culturale degli insegnanti, già da tempo segnala l'importanza di tenere in debito conto il valore che in tale discorso ricoprono le dimensioni della riflessività, della problematicità e dell'intenzionalità, che si qualificano come determinanti per la definizione di un progetto identitario, quello riguardante le professionalità pedagogiche in particolare, fortemente orientato dal bisogno di articolare una teoria sul soggetto prima ancora che sull'oggetto professionale<sup>26</sup>.

In conclusione, le attività formative incentrate sulla pratica come il tirocinio dovrebbero essere intenzionalmente orientate da un approccio WIL e progettate con l'obiettivo di integrare l'apprendimento in aula con l'esperienza nel contesto lavorativo reale, soprattutto prestando attenzione al delicato passaggio dalla prefigurazione all'assunzione di una vera e propria identità professionale.

## Bibliografia

- Baldacci M., *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*, in M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (Eds.), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 30-38.
- Bandini G., *Tirocinio per Formazione Primaria in un'ottica di Qualità: il modello S3PI*, in G. Bandini, A. Calvani, D. Capperucci (Eds.), *Il tirocinio dei futuri*

---

<sup>26</sup> F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma 2003; A. Cunti, A. Priore, *Pre-professional identity development. University guidance between research, teaching and training*, cit.; D. Jackson, *Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity*, in «Higher Education Research & Development», 35, 5, 2016, pp. 925-939; M.T. Pillen, *Professional identity tensions of beginning teachers*, Technische Universiteit, Eindhoven 2003.

- insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*, Edizioni via Laura Firenze, Firenze 2018, pp. 7-12.
- Bandini G., Calvani A., Capperucci D. (Eds.), *Il tirocinio dei futuri insegnanti. Una risorsa per la formazione iniziale e le competenze professionali*, Edizioni via Laura Firenze, Firenze 2018.
- Bertagna G., *La formazione iniziale dei docenti: una proposta epistemologica, lo scenario nazionale e i suoi problemi*, in «Nuova Secondaria ricerca», n. 10, a. XXXVI, 2019, pp. 16-33.
- Boffo V., Fedeli M. (Eds.), *Employability & Competences. Innovative curricula for new professions*, University Press, Firenze 2018, pp. 365-374.
- Bonometti S., *Il tirocinio come esperienza di riflessività*, in «Prospettiva», III, 2013, pp. 49-58.
- Bion W.R., *Learning from experience*, William Heinemann, London 1962.
- Braga A., *Le organizzazioni che producono conoscenza: l'identità professionale e le competenze dei docenti di sostegno*, Pearson, Milano 2021.
- Bruno A., Dell'Aversana G., *'What shall I pack in my suitcase?': the role of work-integrated learning in sustaining social work students' professional identity*, in «Social Work Education», 37, 1, 2018, pp. 34-48.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma 2003.
- Campbell M., Zegwaard K.E., *Values, ethics and empowering the self through cooperative education*, in «Asia-Pacific Journal of Cooperative Education», 12(3), 2011, pp. 205-216.
- Chin D., Phillips Y., Woo M.T., Clemans A., Yeong P.K., *Key components that contribute to professional identity development in internships for Singapore's tertiary institutions: a systematic review*, in «Asian Journal of the Scholarship of Teaching and Learning», 10(1), 2020, pp. 89-113.
- Cunti A., *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- Cunti A., Priore A., *Pre-professional identity development. University guidance between research, teaching and training*, in «Educational Reflective Practices», 2, 2020, pp. 178-195.
- De Martino E., *Il mondo magico. Prolegomeni a una storia del magismo*, Einaudi, Torino 1973.
- Demetrio D., *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Izadinia M., *A review of research on student teachers' professional identity*, in «British Educational Research Journal», Vol. 39, No. 4, 2013, pp. 694-713.
- Izadinia M., *Teacher educators' identity: a review of literature*, in «European Journal of Teacher Education», 37:4, 2014, pp. 426-441.
- Jackson D., *Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity*, in «Higher Education Research & Development», 35, 5, 2016, pp. 925-939.
- Jervis G., *La conquista dell'identità*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Lamote C., Engels N., *The development of student teachers' professional identity*, in «European Journal of Teacher Education», 33(1), 2010, pp. 3-18.
- Lo Presti F., *Formarsi all'insegnamento. La gestione critico-riflessiva della relazione educativa*, in «Professionalità Studi», 3, IV, 2021, pp. 43-62.
- Melacarne C., Barbieri B., Bonometti S., Szpunar G., *Supporting situated learning in Higher Education internships*, in Boffo V., Fedeli M., Lo Presti F., Melacarne C., Vianello M., *Teaching and learning for employability: new strategies in higher education*, Pearson, Milano-Torino 2017, pp. 51-87.
- Melacarne C., Bonometti S., *Il tirocinio universitario come setting espanso di apprendimento*, in «Educational Reflective Practices», II, 2014, pp. 147-167.

- Mortari L., *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.
- Neisser U., *Five kinds of self-knowledge*, in «Philosophical Psychology», 1, 1988, pp. 35-59.
- Nicholson L., Putwain D., Connors L., Hornby-Atkinson P., *The key to successful achievement as an undergraduate student: confidence and realistic expectations?*, in «Studies in HE», 38(2), 2013, pp. 285-298.
- Orrell J., *Good practice report: Work-integrated learning*, Australian Learning and Teaching Council, Sydney 2011.
- Piazza R., Rizzari S., *Verso la costruzione dell'identità professionale: un percorso di self-assessment per gli educatori del CdS L-19*, in «Educational Reflective Practices», 1, 2021, pp. 65-77.
- Pillen M.T., *Professional identity tensions of beginning teachers*, TechnischeUniversiteit, Eindhoven 2003.
- Remotti F., *Contro l'identità*, Laterza, Bari 1996.
- Riesman D., *La folla solitaria*, il Mulino, Bologna 1956.
- Schön D.A., *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Basic Books, New York 1983.
- Siebert D.C., Siebert C.F., *The caregiver role identity scale: A validation study*, in «Research on Social Work Practice», 15(3), 2005, pp. 204-212.
- Striano M., Melacarne C., Oliverio S., *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*, Scholè, Morcellania, Brescia 2018.
- Sutherland L., Markauskaite L., *Examining the role of authenticity in supporting the development of professional identity: An example from teacher education*, in «Higher Education», 64, 2012, pp. 747-766.
- Trede F., *Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity*, in «Asia-Pacific Journal of Cooperative Education», 13, 2012, pp. 159-167.
- Trede F., Macklin R., Bridges D., *Professional identity development: A review of the HE literature*, in «Studies in HE», 37(3), 2012, pp. 365-384.
- Trede F., McEwen C., *Developing a Critical Professional Identity*, in Higgs J. et al. (Eds.), *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies*, SensePublishers, Rotterdam 2012.
- Turner J.C., *Verso una ridefinizione cognitivista del gruppo sociale*, in V. Ugazio (Ed.), *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*, FrancoAngeli, Milano, 1997.
- Wenger E., *Communities of practice. learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York 1998.
- West C., Chur-Hansen A., *Ethical enculturation: The informal and hidden ethics curricula at an Australian medical school*, in «Focus on Health Professional Education», 6(1), 2004, pp. 85-99.