

Oltre le gabbie: motivazioni, aspettative, percezioni e speranze del corpo docente in formazione[^]

Beyond the cages: Motivations, expectations, perceptions and hopes of teachers-in-training

Angela Arsenà*, Giada Prisco**, Grazia Romanazzi***

Riassunto

L'articolo esplora il punto di vista dei cosiddetti "insegnanti ingabbiati" in occasione della formazione prevista dal percorso abilitante 30 CFU del DPCM del 4 agosto 2023. Adottando le coordinate metodologiche della Reflexive Thematic Analysis, il presente contributo si sofferma sulle dinamiche che influenzano le motivazioni, le aspettative, le percezioni e le speranze del corpo docente in formazione. Le riflessioni emerse restituiscono un orizzonte narrativo da cui traspare un'identità professionale ambivalente fra struttura e soggettività, fra funzione e persona che interpella profondamente le politiche della formazione.

Parole chiave: docenti ingabbiati; DPCM 4 agosto 2023; bisogni educativi; formazione docenti; abilitazione all'insegnamento; identità professionale.

Abstract

This article examines the perspectives of the so-called "caged teachers" engaged in the 30-CFU qualification program introduced by the DPCM of August 4, 2023. Employing the methodological framework of Reflexive Thematic Analysis, the study investigates the dynamics shaping the motivations, expectations, perceptions, and aspirations of the teachers-in-training. The emerging reflections delineate a narrative horizon marked by an ambivalent professional identity – positioned between structural constraints and individual subjectivity, between instrumental function and personal agency – thus posing significant challenges to current educational policies.

[^] Il presente contributo è frutto dello sforzo condiviso delle tre co-autrici. Nondimeno, Angela Arsenà è autrice dei paragrafi n. 1 e n. 2; Giada Prisco dei paragrafi n. 3 e n. 4; Grazia Romanazzi dei paragrafi n. 5 e n. 6.

* Professoressa Associata, Università Telematica Pegaso, e-mail: angela.arsena@unipegaso.it.

** Professoressa Associata, Università Telematica Pegaso, e-mail: giada.prisco@unipegaso.it.

*** Professoressa Associata, Università Telematica Pegaso, e-mail: grazia.romanazzi@unipegaso.it.

Key words: teachers-in-training; DPCM August 4, 2023; educational needs; teacher training; teaching qualification; professional identity.

Articolo sottomesso: 28/04/2025, accettato: 07/06/2025

1. L'abilitazione all'insegnamento: inquadramento teorico

In un'epoca attraversata da profonde discontinuità antropologiche, da mutamenti sistemici e accelerazioni culturali, riflettere sull'educazione trascinandolo con sé le questioni cogenti che riguardano la professionalità docente non costituisce un esercizio neutro né una riflessione confinata ai perimetri specialistici, ma si configura come un atto intrinsecamente politico, nella sua accezione più alta e originaria. Ciò che viene posto in questione, attraverso il pensiero e la prassi educativa, è infatti la configurazione stessa della polis, ovvero la forma della comunità umana che desideriamo edificare. Educare, in tale prospettiva, non è dunque mera trasmissione, ma una costruzione simbolica, progettazione di senso, gesto inaugurale di mondi possibili. E la scuola, lungi dall'essere un'istituzione tra le altre, si rivela come l'officina privilegiata in cui prende corpo il futuro: un futuro che si plasma nella qualità relazionale, etica e culturale dell'insegnamento (Morin, 2001).

In questo orizzonte il DPCM del 4 agosto 2023¹ – e in modo particolare il suo Allegato A – sembra non soltanto contenere un aggiornamento normativo valido per le forme e i modi di un reclutamento professionale, ma anche un dispositivo ermeneutico, una mappa concettuale e operativa che aspira a ripensare radicalmente l'identità professionale del docente. Esso non si limita, infatti, a descrivere un itinerario formativo, ma offre al contempo una visione (condivisibile o no²), un disegno organico e coerente della formazione, in cui saperi, valori e pratiche si intrecciano in un tessuto dinamico, plurale e integrato. In ogni caso, lungi dal riproporre la figura dell'insegnante come mero portatore di contenuti, come autorità disciplinare o burocrate dell'istruzione, il documento affida al docente il compito di divenire artigiano di senso, interprete competente dei contesti e intellettuale incarnato nella trama della prassi educativa. Nell'Allegato A si chiariscono le condizioni teoretiche ed epistemiche

¹ *Gazzetta Ufficiale*, Anno 164 – N. 224.

² Il DPCM 60 CFU, introdotto nel 2023 per riformare la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, ha sollevato diverse critiche riguardanti il suo impianto pedagogico, quali l'eccessiva compressione temporale del percorso formativo; l'approccio prevalentemente trasmissivo e tecnicistico; alcuni nodi critici riconducibili alla sua configurazione.

della professionalità docente laddove quest'ultima viene indicata come una sorta di edificio educativo sorretto da tre pilastri: motivazione, riflessività, inclusione. Essi non vanno intesi come elementi accessori o corollari, bensì come categorie strutturali e fondative di una professionalità che si declina attraverso la congiunzione dialettica di cura e rigore, di dono e metodo, di ricerca e testimonianza (Bertagna, 2023, p. 5). La motivazione rappresenta il primo fondamento: essa non coincide con una semplice inclinazione soggettiva o con un entusiasmo momentaneo, ma si configura come tensione etica che orienta l'agire pedagogico nella direzione dell'altro. Del resto, Albert Camus (1995, p. 32) ci ricordava già che “la vera generosità verso il futuro consiste nel dare tutto al presente”. Ed è appunto questo il paradosso generativo dell'insegnamento: il gesto educativo di chi, nella fiducia radicale senza garanzie, coglie il rischio e la scommessa della formazione nelle forme imprevedibili nel tempo. La riflessività nell'azione, secondo cardine dell'intera struttura, richiama la figura del docente come *reflective practitioner* – per usare l'espressione celebre di Donald Schön (1983) – ossia come colui che interroga costantemente il proprio operato, che non si rifugia nella ripetizione del consueto, ma trasforma l'esperienza in sapere, la routine in spazio critico. L'insegnante, in questa prospettiva, non è un semplice esecutore di modelli precostituiti, ma un ricercatore situato nella propria prassi, capace di leggere le trame complesse della realtà educativa e di agire con intelligenza contestuale e con sensibilità trasformativa. Il terzo pilastro, l'inclusione, costituisce la misura etica e politica della professionalità docente. Come ci ha insegnato Paulo Freire (1970, p. 149), “nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo: gli uomini si educano insieme, mediati dal mondo”. L'insegnante è colui/colei che accompagna ogni studente – nessuno escluso – nel riconoscimento e nella valorizzazione delle proprie singolarità, nell'attivazione delle proprie vocazioni, senza mai ridurre la differenza a devianza, ma al contrario facendone il primo luogo e, si direbbe alla maniera aristotelica, ‘il luogo naturale’, dell'insegnamento. L'inclusione non è, in questo senso, un'appendice della didattica, lasciata all'arbitrio, al caso o, nella migliore delle ipotesi, alla buona volontà, bensì il suo fondamento. Nel suo impianto complessivo, il DPCM rifiuta esplicitamente ogni visione ortopedica della formazione, ogni logica additiva e accumulativa fondata sul mero conteggio di crediti. Al contrario, propone una visione integrata della professionalità, in cui i diversi saperi non si giustappongono come in una lista, ma si compenetrano come elementi di un'unica soluzione. Giuseppe Bertagna (2022, p. 8) descrive questa trasformazione come il passaggio da un'emulsione disomogenea – “come olio nell'acqua” – a una soluzione stabile – “come sale nell'acqua” – dove ogni sapere si dissolve e si fonde, generando coerenza e senso. A questa complessità il docente è oggi chiamato a rispondere con un profilo che tenga

insieme molteplici posture: esperto e artigiano, ricercatore e narratore, progettista e testimone. Egli deve saper decifrare i contesti, ascoltare i silenzi, cogliere le fragilità, promuovere l'autonomia, personalizzare i percorsi, coltivare l'innovazione. Ma, soprattutto, deve essere disposto a educare educandosi, riconoscendo in ogni incontro educativo una possibilità di apprendimento reciproco. Non si tratta, dunque, soltanto di padroneggiare contenuti o di applicare metodologie: ciò che si richiede è la capacità di generare ambienti di senso, itinerari formativi che sappiano accogliere la complessità del reale e delle vite che attraversano la scuola. L'aula si trasforma così in uno spazio narrativo, in un campo di reciprocità, in una soglia del possibile. In questo quadro simbolico e pedagogico, la simulazione della lezione prevista come prova finale del percorso abilitante assume un valore che travalica la dimensione tecnica. Essa diviene momento rivelativo della maturazione professionale, spazio in cui si condensano sapere, sensibilità, progettualità. Ogni lezione è un racconto che si intreccia alla vita degli studenti; ogni scelta metodologica è un atto di responsabilità epistemica ed etica; ogni interazione è una sceneggiatura aperta. È a partire da questa prospettiva che la formazione docente si pone l'obiettivo di accompagnare i futuri insegnanti non soltanto nell'assolvimento di requisiti formali, ma nella comprensione profonda e trasformativa della loro vocazione. Le analisi di casi, le riflessioni sull'E-portfolio, la progettazione della lezione simulata (Barca, Bellotti & Vacchelli, 2024), non sono adempimenti burocratici, ma passaggi generativi di un mestiere che è, in ultima istanza, umanesimo incarnato. La professionalità docente, in definitiva, non si esaurisce nel 'saper fare', né si identifica con il solo 'saper sapere': essa si manifesta pienamente nel 'saper essere'. Essere per l'altro, essere con l'altro, essere attraverso l'altro. È in questo interstizio relazionale che si gioca la posta più alta dell'educazione: formare docenti che siano custodi di senso, architetti del futuro, tessitori di legami e di possibilità. In questa cornice teoretica ed esistenziale, risulta evidente come la formazione del docente non possa essere concepita né come fase propedeutica, né come tappa intermedia, ma come orizzonte permanente, come *forma vitae* della professionalità educativa. Non si tratta soltanto di formare chi insegna, ma di rendere possibile l'esercizio stesso dell'insegnamento come gesto consapevole, riflessivo e trasformativo. Così concepita almeno nelle intenzioni del DPCM 4 agosto 2023, la formazione iniziale e abilitante non è pensata come anticamera funzionale all'ingresso in ruolo, bensì come un'esperienza in cui prende forma l'identità docente, nella tensione costante tra sapere e essere, tra competenza e cura, tra vocazione e mestiere, articolata in un *ethos* della responsabilità. Un docente formato non è colui che ha semplicemente superato delle prove, ma colui che ha intrapreso un processo di autoconoscenza, che ha fatto della propria pratica oggetto di interrogazione, che ha trasformato l'insegnamento in un atto relazionale e che ha imparato a pensare in

modo sistemico e riflessivo i propri fallimenti come occasioni di apprendimento. Se l'educazione è, come affermava Dewey, la vita stessa, allora la formazione del docente è la consapevolezza riflessiva di quella vita. Essa è il modo con cui un Paese decide di onorare la propria infanzia, la propria giovinezza, la propria possibilità di domani. Ecco perché diventa oltremodo evidente che ogni politica educativa che si propone davvero di rinnovare la scuola dovrebbe mettere al centro la formazione dei docenti.

2. L'identità docente tra visione pedagogica e dispositivo normativo

Eppure, negli ultimi trent'anni, la normativa italiana in materia di formazione, abilitazione e reclutamento dei docenti della scuola secondaria ha conosciuto una successione discontinua di modelli, oscillando tra tentativi di sistematizzazione e risposte emergenziali. Pensando solo agli ultimi decenni, il quadro normativo presenta continui stop and go: dopo l'introduzione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) alla fine degli anni Novanta – prime strutture universitarie orientate a unire competenze disciplinari, pedagogiche e pratiche – la loro soppressione nel 2008 ha aperto una lunga fase di transizione, caratterizzata dall'alternanza tra concorsi ordinari, percorsi abilitanti straordinari (PAS) e meccanismi di sanatoria. Il Tirocinio Formativo Attivo (TFA), istituito nel 2010, ha rappresentato un tentativo di reintegrare la formazione iniziale all'interno di un disegno organico, ma la sua applicazione frammentata e la mancanza di una regia stabile ne hanno ridotto la portata. La riforma del 2015, con l'istituzione del FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio), ha proposto un modello ambizioso e articolato, che tuttavia non è mai entrato pienamente in vigore. Negli anni successivi, la pressione crescente del precariato ha condotto a nuovi concorsi straordinari e a una molteplicità di canali eterogenei, incapaci di rispondere alla domanda di continuità e qualità formativa. Solo recentemente si è tornati a delineare un progetto più coeso, in linea con gli obiettivi europei e con l'esigenza di costruire un impianto formativo stabile e professionalmente fondato. Questa parabola normativa, segnata da riforme incompiute e da soluzioni provvisorie, mostra con chiarezza quanto la formazione degli insegnanti sia stata a lungo considerata un segmento secondario del sistema educativo, piuttosto che il suo fondamento. In questo quadro, si inserisce con forza sempre più pressante la questione irrisolta degli insegnanti cosiddetti "ingabbiati", ovvero quei docenti già immessi in ruolo che, pur possedendo i titoli accademici richiesti per accedere a una diversa classe di concorso o a un altro grado di scuola, si trovavano di fatto impossibilitati a farlo, a causa della cronica assenza di percorsi abilitanti ordinari e flessibili. Il termine – eloquente nella sua valenza metaforica – denuncia una condizione di stasi professionale forzata, in cui l'aspirazione al cambiamento, al

miglioramento o all'adattamento al proprio profilo vocazionale veniva frustrata da un sistema normativo che, per anni, ha privilegiato la gestione dell'emergenza e del precariato, trascurando le legittime esigenze di mobilità orizzontale del personale di ruolo. Così, paradossalmente, proprio coloro che rappresentano il presidio quotidiano dell'istituzione scolastica si vedevano esclusi da percorsi di aggiornamento o riconversione che avrebbero potuto restituire slancio, motivazione e continuità al loro esercizio professionale. La questione degli ingabbiati mette in luce una tensione latente ma profonda tra diritto alla formazione e diritto alla mobilità, mostrando quanto il sistema, pur nel tentativo di costruire percorsi formativi più solidi, abbia faticato a riconoscere il valore della flessibilità consapevole come leva di rigenerazione della qualità educativa. Una formazione autentica, se intesa come processo permanente, dovrebbe essere accessibile non solo a chi si affaccia alla professione, ma anche a chi desidera rinnovarla da dentro, riallineandola alle proprie competenze, inclinazioni e orizzonti pedagogici. Ignorare questa esigenza significa, in ultima analisi, negare che l'identità docente sia un processo in continua evoluzione, e non una condizione acquisita una volta per tutte. Rispondere alla questione degli ingabbiati, allora, non è solo un gesto di equità professionale: è un atto di fiducia verso un'idea di scuola che cresce con chi la abita. Proprio in questa direzione, il recente DPCM del 4 agosto 2023 introduce un elemento di discontinuità significativa rispetto al passato: per la prima volta, viene riconosciuta in modo esplicito la possibilità di accesso ai percorsi abilitanti anche da parte dei docenti già di ruolo, aprendo così un varco normativo e simbolico nella direzione della mobilità professionale interna. Tale apertura sembra non rappresentare solo una misura tecnica, ma una scelta culturale e politica atta a riconoscere nella formazione non l'anticamera della carriera, ma il suo tessuto continuo e generativo. Il fatto che un docente già immesso in ruolo possa, in forza di un proprio desiderio di crescita, accedere a un percorso abilitante per una nuova classe di concorso costituisce un atto di fiducia verso l'intelligenza trasformativa di chi abita la scuola ogni giorno e segna l'inizio di una possibile rifondazione del concetto stesso di carriera docente. Se, per anni, la formazione è stata pensata solo come soglia iniziale – e dunque esaurita una volta “superato l'ingresso” – oggi si apre la possibilità di intenderla come pratica ricorsiva di attraversamento e rilancio, come dinamismo professionale che non teme il mutamento, ma anzi lo assume come orizzonte educativo. Potremmo riassumere questo scenario in un solo argomento che rappresenta il cuore della questione: non trattenere gli insegnanti dentro una definizione rigida del loro ruolo, ma permettere loro di attraversarlo, ripensarlo, riformularlo. Non in nome dell'efficienza o dell'ottimizzazione delle risorse – motivazioni pur legittime – ma in nome di una visione alta della scuola come luogo di trasformazione reciproca, dove anche chi insegna ha diritto a cambiare. Se attuata con responsabilità e sostenuta da una regia sistemica, questa apertura può costituire l'inizio di un nuovo paradigma professionale, nel quale la formazione

non divide, ma accompagna; non seleziona, ma rigenera; non immobilizza, ma apre varchi di futuro. E forse, proprio da qui, può rinascere quella idea di scuola come spazio di possibilità (Perla, 2016), in cui nessuno – neanche chi insegna – è mai davvero “ingabbiato”.

3. Il corpo docente “ingabbiato”: un’indagine esplorativa

Partendo dal quadro teorico e normativo sopra delineato, il presente contributo intende illustrare i risultati di un’indagine esplorativa sulle motivazioni, aspettative, percezioni e speranze dei/delle docenti “ingabbiati”. Realizzata durante l’anno accademico 2024/2025, la ricerca ha coinvolto 881 partecipanti iscritti all’Università Telematica Pegaso, frequentanti il percorso formativo finalizzato all’acquisizione dei 30 CFU necessari per accedere all’insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado³.

Nello specifico, lo studio ha inteso soffermarsi sulla realtà dei/delle insegnanti in formazione, ponendo al centro della riflessione le diverse dimensioni della loro esperienza personale e lavorativa. Per fare ciò, ci si è avvalsi di un questionario (Caselli, 2005) articolato in cinque sezioni tematiche (profilo professionale e dati anagrafici/motivazioni/aspettative/percezioni/speranze) e composto da 25 items: 15 domande a risposta chiusa (due opzioni/scelta multipla) e 10 domande a risposta aperta. Il questionario, diffuso tramite Google Moduli, si è rivelato essere lo strumento più adatto per porre in connessione: «la dimensione osservabile del comportamento e quella delle idee, o rappresentazioni (sociali, individuali e culturali), e il coinvolgimento di tutti i protagonisti della ricerca, a cui è chiesto di pensare e (ri)pensare alla propria esperienza educativa e alle loro attribuzioni sensoriali» (Bove, 2009, p. 12).

Attraverso la somministrazione del questionario, si è tentato di cogliere i significati che i/le docenti attribuiscono ai propri vissuti, enucleandone il senso, indentificandone e chiarendone la natura nel loro divenire, nel loro trasformarsi (Demetrio, 1992, p. XXI).

Prima di addentrarci nella presentazione dei risultati emersi, è importante evidenziare come questo studio esplorativo, più che un traguardo, rappresenti piuttosto un punto di partenza significativo per ulteriori riflessioni sulle questioni pedagogiche legate “alla formazione del corpo docente in formazione”: una ricerca sull’educazione, una ricerca per l’educazione (Girotti, 2020, p. 147). Come vedremo nei prossimi paragrafi, l’intreccio tra dati quantitativi e qualitativi (Robasto, 2014), ha permesso non solo di ottenere una comprensione

³ La rilevazione, avvenuta nell’ambito dell’insegnamento di “Pedagogia generale e sociale”, si è svolta nel mese di febbraio 2025.

più dettagliata del profilo dell'attuale corpo docente "ingabbiato", ma anche di tracciare alcune coordinate rispetto alle potenzialità e alle sfide insite nel loro ruolo professionale.

Come anticipato, la ricerca ha coinvolto, su base volontaria, 881 iscritti ai percorsi abilitanti: i grafici sottostanti ci dimostrano che si tratta prevalentemente di docenti donne (circa il 71%) aventi già alle spalle delle esperienze di insegnamento nelle scuole:

Tab. 1 – Item n. 2 - tabella relativa al profilo professionale: il genere dei/delle partecipanti

N. partecipanti	Donne	Uomini
881	625	256

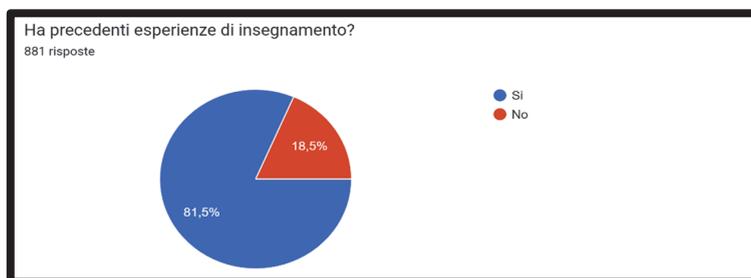


Fig. 1 – Item n. 3 – grafico relativo al profilo professionale: esperienze di insegnamento

In relazione all'anzianità di servizio, si rilevano diverse situazioni: alcuni/e rispondenti esercitano la professione da diversi anni mentre altri/e dichiarano di essere alla loro prima esperienza di insegnamento.

Rispetto al ruolo attualmente ricoperto, 311 docenti operano negli istituti scolastici di secondo grado, 228 negli istituti di primo grado e 182 risultano impegnati nelle attività di sostegno. Infine, 90 rispondenti lavorano nella scuola primaria e 70 nella scuola dell'infanzia.

Tab. 2 – Item n. 4 - tabella relativa al profilo professionale: anzianità di servizio

Indicatori	N. risposte
Nessun anno di esperienza	67
1-2 anni di esperienza	148
2-5 anni di esperienza	239
5-10 anni di esperienza	322
oltre 10 anni di esperienza	105

Tab. 3 – Item n. 5 - tabella relativa al profilo professionale: posizione attuale

Indicatori	N. risposte
Docente di scuola secondaria di II° grado	311
Docente di scuola secondaria di I° grado	228
Docente di scuola primaria	90
Docente di scuola dell'infanzia	70
Docente specializzato per le attività di sostegno	182

Dopo aver delineato il profilo anagrafico e professionale dei/delle rispondenti, senza alcuna pretesa di esaustività, nei prossimi paragrafi verranno presentati i dati qualitativi emersi dalle domande a risposta aperta analizzati secondo l'approccio della Reflexive Thematic Analysis (RTA). Da un punto di vista epistemologico, essa è risultata essere la metodologia più funzionale (Braun, Clarke, 2006; 2019) per interpretare, attraverso un approccio profondamente riflessivo e situato, i significati sottostanti alle esperienze dei/delle docenti "ingabbiati".

Considerata la vastità del materiale raccolto, ai fini della seguente trattazione, si farà riferimento ai temi e ai sottotemi che più di altri permettono di comprendere le specificità dell'attuale corpo docente in formazione. Nello specifico, l'analisi si soffermerà su quattro dimensioni, tra cui le:

- *motivazioni*, ovvero le ragioni per cui decidono di intraprendere il percorso abilitante all'insegnamento;
- *aspettative*, ovvero le esigenze educative e formative, ciò che si aspettano di ottenere o sperimentare durante il loro percorso formativo;
- *percezioni*, ovvero come concepiscono la loro situazione e le opportunità disponibili per l'attuale classe docente;
- *speranze*, ovvero le prospettive, le aspirazioni e i desideri per il loro futuro personale e professionale.

L'analisi qualitativa dei dati raccolti ha permesso di delineare alcune linee ricorrenti (Sità, 2012), capaci di illuminare la condizione esistenziale e professionale degli/delle insegnanti "ingabbiati" non solo come stato ma come processo vissuto e agito (Marzano, Trincherò, 2022).

4. Le motivazioni e le aspettative del corpo docente "ingabbiato"

Un primo elemento significativo emerso dalle testimonianze dei/delle do-

centi riguarda l'area della motivazione. Alla domanda “*quali sono le motivazioni che l'hanno indotta a intraprendere l'attuale percorso abilitante all'insegnamento?*” notiamo posizioni nettamente differenti e contrastanti che oscillano tra la passione per l'insegnamento, l'aggiornamento professionale e l'avanzamento di carriera. Tali categorie concettuali risultano essere particolarmente significative poiché ci permettono di intravedere i bisogni impliciti dei/delle docenti “ingabbiati”.

Rispetto alla passione per l'insegnamento, alcuni/e rispondenti manifestano il desiderio di trasmettere maggiori conoscenze agli studenti e alle studentesse, di qui la loro voglia di rimettersi in gioco, di coltivare la loro vocazione, di alimentare l'amore per la materia insegnata. Una motivazione profonda dunque, radicata non in ragioni utilitaristiche o strategiche, bensì in una ricerca di senso pedagogico e di allineamento identitario:

«Mi sono iscritta a questo percorso perché nutro una profonda passione per l'apprendimento e sento il desiderio di condividere le mie conoscenze con gli altri. Credo fermamente nel potere dell'educazione di trasformare le persone e la società, e voglio contribuire a questo processo diventando un'insegnante capace e stimolante».

«Sono qui perché amo l'educazione e provo il desiderio di fare la differenza nella vita degli studenti. Ho sempre creduto che l'istruzione sia uno strumento potente per trasformare la società e per aiutare gli individui a raggiungere il loro pieno potenziale».

«Questo percorso mi aiuterà a diventare insegnante, “diventare” inteso come modo d'essere oltre che come professione per la vita e per contribuire a modificare il sistema, seppur una goccia nell'oceano».

Alla passione per l'insegnamento, si affianca la necessità di acquisire nuove conoscenze e competenze per migliorarsi (sia a livello personale che professionale) e perfezionare le proprie capacità didattiche. Molti/e docenti sentono il bisogno di aggiornarsi per svolgere al meglio la propria professione, rispondendo efficacemente alle esigenze dei loro studenti e delle loro studentesse. La volontà di riqualificarsi non è, dunque, da leggere come insoddisfazione ma come espressione di un'etica della responsabilità, una tensione al miglioramento radicata nella consapevolezza che “insegnare” è sempre anche “divenire”:

«Mi sono iscritta per acquisire nuove competenze pedagogiche e metodologiche. Negli anni ho maturato una grande esperienza come assistente all'autonomia e alla comunicazione. Ho sempre lavorato a stretto contatto con studenti con disabilità,

sviluppando una profonda consapevolezza delle loro esigenze e del valore di un'educazione inclusiva. Ecco perché questo percorso rappresenta per me un'opportunità per supportare in modo ancora più efficace l'apprendimento e la crescita personale dei miei alunni, contribuendo a creare un ambiente scolastico realmente inclusivo».

«Vorrei poter acquisire nuove conoscenze, abilità e competenze da poter mettere in campo ogni giorno nella scuola. Questo percorso è fondamentale per me in quanto mi può dare la possibilità di svolgere al meglio questa professione».

«Sono fermamente convinta che la scuola sia il mio posto nel mondo, finora ho avuto esperienze di insegnamento esclusivamente sul sostegno e dubito di intraprendere strade diverse ma considerando la formazione continua un tassello fondamentale credo che acquisire conoscenze, abilità e competenze maggiori sulla mia disciplina di insegnamento possa essere comunque fondamentale».

«Mi sono iscritta a questo percorso perché la scuola, così come gli studenti, è in continuo mutamento. Tante e diversificate sono le esigenze e le situazioni che contraddistinguono la vita dei discenti. Credo che la formazione continua sia la scelta giusta affinché il ruolo del docente diventi fondamentale e, soprattutto, lo renda figura di riferimento per gli studenti».

«Con questo percorso vorrei avere una preparazione/visuale globale nell'approccio con le classi. Le prime sono nettamente diverse rispetto alle terze che sono già proiettati per le superiori; ascoltano meno e alcuni cercano la propria identità attraverso la negazione delle istituzioni. Altri, invece, se non hanno le famiglie alle spalle, sono abbandonati a loro stessi, rassegnati e rabbiosi al tempo stesso».

Dalle parole dei/delle rispondenti emerge talvolta anche la voglia di riscatto, il bisogno di migliorare le proprie opportunità lavorative e di avanzare lungo il proprio percorso professionale. Alcuni/e docenti menzionano la necessità di ottenere punteggi e abilitazioni per aumentare le possibilità di lavoro e la stabilità professionale.

«Mi sono iscritta a questo percorso perché non vorrei restare ingabbiata in un'unica classe di concorso. E poi perché adoro insegnare e amo stare con gli studenti e le studentesse».

«Sono stata "costretta" a iscrivermi in vista del punteggio sproporzionato attribuito sul sostegno (classe di concorso sulla quale voglio lavorare)».

«Mi piacerebbe tornare su materia avendo a che fare con un target più alto e con ragazzi più adulti, con [i quali] intessere dialoghi disciplinari. Sono una docente di sostegno, amo il mio lavoro, ma a volte, alle scuole medie, si è ingabbiati in una

didattica che è quella scelta dalla scuola per te, ma talvolta meno rispondente alla nostra professionalità docente, al nostro know-how e alla nostra capacità di riuscire ad operazionalizzare gli obiettivi di apprendimento».

«Partecipo a questo percorso per restare aggiornata ed avere la possibilità di poter cambiare classe di concorso nel caso un giorno dovessi non più sentirmi appagata nel ruolo che attualmente ricopro con gioia».

«Personalmente frequento questo corso per non rimanere indietro nella graduatoria sostegno a causa del punteggio rispetto ai colleghi già abilitati e poi perché volevo riprendere la strada della mia classe di concorso, lasciando aperta la porta della materia».

«Mi sono iscritto a questo percorso per i 36 punti da caricare nella tabella titoli culturali delle GPS I Fascia Sostegno, in quanto da docente di sostegno specializzato quest'anno sono stato privato dell'immissione in ruolo da I Fascia Sostegno per 1 solo punto, scavalcato da gente neo-abilitata su materia con 3 anni di servizio in meno».

Le motivazioni espresse dai/dalle rispondenti si intrecciano quasi indissolubilmente con le loro aspettative. Gli/le “ingabbiati” si affacciano ai percorsi abilitanti con una forte motivazione e con grandi aspettative come: la volontà di migliorare la qualità del processo di insegnamento/apprendimento, la necessità di formarsi per affrontare in maniera responsiva le nuove sfide educative e il bisogno di rivedere e ricontestualizzare il proprio agire didattico (Trincherò, Calvani, Marzano, Vivianet, 2020).

Alla domanda “cosa si aspetta da questo percorso formativo?”, molti/e docenti hanno espresso il desiderio di ampliare il proprio bagaglio culturale così da acquisire nuove capacità, conoscenze e competenze (sia didattiche che disciplinari), per migliorare la propria professionalità e l’esperienza di apprendimento/insegnamento:

«Mi aspetto di acquisire tutte le competenze utili e necessarie che possano garantirmi un’ottima preparazione al fine di affrontare al meglio e senza incertezza il percorso dell’insegnamento».

«Personalmente, da questo percorso formativo mi aspetto un brillante arricchimento! Una forte crescita professionale che mi dia maggiore preparazione, competenze, in modo da poter aiutare decisamente meglio i ragazzi “sul campo”».

«Io mi aspetto di consolidare la mia formazione didattica/educativo/relazionale per fare bene il mio lavoro. Vorrei poter acquisire migliore destrezza con gli alunni e

diventare un'insegnante che conosce le tante sfaccettature di come si insegna e come va gestita la classe formata da tanti alunni... vorrei capire cosa è meglio per loro, per avvicinarli allo studio e renderli più partecipi, aiutandoli nella loro crescita culturale».

«Da questo corso mi aspetto di acquisire un maggiore bagaglio pedagogico e filosofico, degli approfondimenti teorici e metodologici delle discipline in oggetto, in modo da percepire un maggiore senso di autoefficacia personale per riuscire ad essere una docente brillante, creativa e motivante».

Come si evince dalle parole dei/delle insegnanti, molti/e di loro sentono il bisogno di rafforzare la propria preparazione così da offrire un'esperienza di qualità ai propri studenti e alle proprie studentesse. Migliorare la pratica educativa e adattarsi ai cambiamenti nel campo dell'istruzione rappresentano dunque non solo obiettivi verso cui tendere ma anche mete a cui ambire per poter esercitare al meglio la propria professione. Avere la possibilità di arricchire la propria "cassetta degli attrezzi" attraverso percorsi formativi specifici come quelli abilitanti rappresenta per molti/e docenti una grande opportunità per affrontare in maniera più resiliente le sfide dell'insegnamento, con particolare attenzione alla didattica e alla gestione del contesto classe.

«Da questo percorso formativo mi aspetto di comprendere le molteplici criticità del mondo della scuola, acquisendo maggiori strumenti pedagogico-metodologici per provare a mitigarle».

«Le aspettative sono tante, spero di apprendere le competenze teoriche e pratiche necessarie per affrontare con sicurezza e competenza le sfide dell'insegnamento. Spero di acquisire una solida preparazione pedagogica, didattica e disciplinare, nonché la capacità di creare un ambiente di apprendimento inclusivo».

«Sicuramente mi aspetto di acquisire ulteriori competenze in ambito relazionale che credo sia uno degli aspetti più importanti nella scuola moderna al pari della didattica».

Dalle testimonianze dei/delle docenti traspare la volontà di trasformare l'esperienza formativa in un momento di rigenerazione soggettiva, un'occasione preziosa di auto-analisi utile a rivestire di nuovo senso e significato il proprio operato. Per i/le docenti, impadronirsi di un tempo per ricontestualizzare la propria esperienza significa poter indagare la realtà di tutti i giorni, sostando nell'incertezza, concedendo spazio e attenzione alle dimensioni più emotive della propria professionalità:

«Mi aspetto di potermi confrontare con docenti competenti che stimolino riflessioni e scambi. Questo percorso rappresenta per me un momento importante per fermarmi a riflettere, a creare nuove connessioni, per metacognitivizzare, per migliorarmi ulteriormente, acquisendo ulteriori conoscenze che mi possano permettere di fronteggiare dinamiche complesse professionali».

«Mi auguro di assumere una prospettiva più ampia e avere nuovi spunti di riflessione sul delicato ruolo e le continue sfide che il docente si trova ad affrontare nell'odierna società complessa».

«Personalmente, da questo percorso formativo mi aspetto di rintracciare degli spunti interessanti per riflettere sul mio agire didattico. Secondo me, non si finisce mai di imparare».

La riflessione critica sulle attività professionali quotidiane rappresenta un presupposto indispensabile per lo sviluppo e la revisione della prassi educativa nonché un requisito fondamentale per l'innovazione del continuum esperienziale.

Tale opera di rivisitazione permette ai/docenti di rileggere con intenzionalità pedagogica la propria postura, non fermandosi di fronte all'ovvio, al banale ma aprendosi all'imprevedibilità degli eventi educativi, alla sperimentazione di nuovi possibili scenari (Schön, 1983).

«Sinceramente mi aspetto di ricevere qualche strumento concreto da inserire nella mia cassetta degli attrezzi per il futuro, ma anche di acquisire più conoscenze che magari sono state poco approfondite durante il mio percorso perché in ottica dell'apprendimento permanente e costante, non si finisce mai di imparare e formarsi».

«Grazie a questo corso vorrei avere una visione più completa della scuola, per quanto sia già vincitrice di concorso e abilitata. Tuttavia mi piacerebbe venire in contatto con nuove tecniche e strategie attive per portare in azione la mediazione dell'insegnamento-apprendimento. Uso le nuove tecnologie molto bene, ma penso che l'innovazione non sia soltanto nell'integrazione di risorse, strumenti e strategie».

«Io mi aspetto di solidificare le mie conoscenze ma anche di acquisire nuovi strumenti pratici e metodologie innovative per un percorso didattico ed educativo più efficace. Credo che ogni percorso di formazione sia una grande opportunità di crescita professionale, ma soprattutto personale».

Come si evince dalle affermazioni dei/delle docenti “ingabbiati”, molte sono le questioni che meritano di essere problematizzate affinché ogni percorso abilitante sia concepito come luogo possibile di rinascita personale e professionale.

5. Dalle percezioni ai bisogni formativi dei/delle docenti “ingabbiati”

Le 881 risposte ricevute alla domanda: “*Come definirebbe l’attuale classe docente?*” restituiscono posizionamenti diametralmente opposti tra chi utilizza aggettivi che potremmo considerare positivi e chi, invece, utilizza aggettivi e/o metafore ascrivibili a percezioni di segno negativo. In specie, a coloro che definiscono l’attuale classe docente “preparata” e “motivata” si contrappone chi la considera “impreparata” o “inadeguata” e “demotivata”. Trattandosi di risposte aperte, è possibile rilevare che l’impreparazione dei docenti viene riferita, specificamente, all’ambito relazionale e alla capacità di gestione dei conflitti, tanto con gli alunni quanto con le famiglie. Alcuni intervistati rispondono finanche che i docenti sono “burattini delle famiglie” e “vittime dei genitori”. Non manca chi rivela le difficoltà di conciliazione tra colleghi, con frequenti riferimenti alle dinamiche di inclusione/esclusione degli insegnanti di sostegno dal corpo docente curricolare. Diversi intervistati paragonano la classe docente a un’“orchestra” in cui alcuni strumenti spiccano più di altri e dove, talvolta, manca un direttore, eppure ciascuno ha un ruolo fondamentale nel contribuire, con il proprio talento, alla sinfonia generale. Tale metafora palesa, plausibilmente, un senso di disagio, o quantomeno un bisogno emergente rispetto al coordinamento di insegnanti talvolta molto competitivi e, simultaneamente, la consapevolezza del valore irripetibile, irriducibile e inviolabile (Frabboni, 2016) di ciascuna unità componente l’intero corpo docente. Pochi intervistati fanno esplicito riferimento alla/alle competenza/e degli insegnanti: alcuni in senso meritorio e ancora meno in termini di mancanza o carenza. Se la categoria del “cambiamento” viene per lo più riferita ai continui mutamenti nelle modalità di reclutamento dei docenti e all’incertezza sul futuro, l’“evoluzione” assume un’accezione maggiormente positiva in quanto riferita alle trasformazioni epocali e alla necessità di adeguarvisi. Tra le percezioni di segno positivo, annoveriamo, viepiù, chi riferisce di una classe docente “ottima”, “coraggiosa”, “collaborativa”, “inclusiva”, “professionale”, “versatile”, “empatica”, “attenta ai bisogni degli studenti”. Tuttavia, prevalgono le percezioni di segno negativo e, in specie, ricorrono metafore riferibili a una classe docente “disorientata”, “spaesata”, “smarrita”, “alla deriva”, come una barca “in mezzo al mare” e “in balia delle onde”. Una classe docente “stanca” perché costantemente “sotto stress” e “in corsa”; “in difficoltà”, “insofferente”, “insoddisfatta” e “insoddisfacente”; “frustrata”, “arresa”, “disillusa” e persino “devastata”

dalle incombenze burocratiche; per dirla con le parole utilizzate in una risposta: “ingabbiata tra ciò che si vorrebbe fare e ciò che si è costretti a fare”. Tra “gli appassionati e motivati e gli indifferenti” si collocano coloro che assumono una posizione verosimilmente più neutrale, ovvero che definiscono la classe docente: “eterogenea”, “variegata”, “varia”, “variopinta”. L’intero campione di 881 persone ha risposto anche alla domanda: “*di che cosa pensa abbiano bisogno i docenti attuali per poter svolgere e/o migliorare l’esercizio della professione?*”. Alcuni riferiscono di “conoscenze”, altri di “competenze” per lo più ascrivibili alle soft skills dei docenti (La Marca & Longo, 2019): si fa riferimento genericamente alle “competenze relazionali” (Triani, 2020), definite altrove “emotive”, “pedagogiche”, “psicologiche”/“psicopedagogiche” oppure “abilità sociali”. Anche se non esplicitamente definite tali, tra quelle che in letteratura Alessandra La Marca (2019) annovera tra le competenze comunicative di rispecchiamento, la più ricorrente nelle risposte è l’“empatia”. Altre persone sottolineano l’importanza dell’“ascolto”, del “dialogo” e della capacità di “mettersi in discussione”: quest’ultima rimanda alle competenze gestionali di creatività, quali la duttilità, il cambio di prospettiva, l’apertura e la flessibilità mentale (La Marca & Longo, 2019). Tale posizionamento sembrerebbe confermato dal 93,4% del campione, che considera le competenze pedagogiche “fondamentali e indispensabili” nella formazione dei docenti, cui si contrappone un 6,4% che le considera “utili ma non indispensabili”. Tali competenze vengono invocate con particolare riferimento alla “gestione della classe” e alla “collaborazione” con le famiglie e con i colleghi. Oltre alle competenze relazionali, viene riferita la necessità di formare e aggiornare le competenze digitali e, in generale, di incentivare un processo costante di formazione e aggiornamento del corpo docente. Anche da un successivo item, emerge la consapevolezza dell’importanza che la formazione dei docenti sia iniziale e continua (858 risposte) piuttosto che soltanto iniziale (15 risposte) (Potestio, 2022). Una componente del campione asserisce che i docenti attuali hanno bisogno di “riconoscere le proprie lacune e colmarle con la formazione continua”. Infine, viene espressa l’esigenza di incrementare il “riconoscimento”, la “considerazione” e la “credibilità” degli insegnanti all’interno e da parte della società, a conferma dell’attuale diffusa percezione della scuola quale “microcosmo in crisi nell’immaginario contemporaneo” (Certini, 2014).

6. Che tipo di docente vorrei essere? Riflessioni conclusive su ideali e desideri dei/delle docenti in formazione

Da quanto fin qui emerso, parrebbe che gli/le insegnanti in formazione che hanno risposto al questionario abbiano una percezione per lo più desolata della

professione docente; dunque, sarebbe lecito indagare ulteriormente le ragioni che li inducono a insistere nel volere intraprendere una professione tanto bistrattata, sottostimata, iper-responsabilizzata, burocratizzata e non adeguatamente remunerata. Esiste, per questi insegnanti, un ideale di ispirazione e riferimento? Quali caratteristiche e competenze dovrebbe possedere il docente ideale per essere un buon docente? Le risposte fornite lasciano intravedere un progressivo processo di coscientizzazione dell'identità e della specificità della professione docente, incentrata sulla dimensione relazionale prima ancora che su quella disciplinare, così come ampiamente descritto nel DPCM del 4 agosto 2023. 118 persone pongono, nella cassetta degli attrezzi di un buon insegnante, le "competenze relazionali" e ben 351 persone, specificamente, l'"empatia". Tra le generiche competenze comunicative, l'"ascolto" prevale sul dialogo; compare l'"assertività"; vengono confermate le "competenze digitali", le "conoscenze", la "preparazione" e la "formazione". Emerge l'"autorevolezza", affiancata dalla "passione" e dalla capacità di "coinvolgimento" degli studenti. Queste ultime incarnano anche le qualità che si vorrebbero possedere da docenti ("che tipo di docente vorrebbe essere?"). Numerosi rispondenti vorrebbero essere docenti "autorevoli" e "competenti". Con ragionevole plausibilità, il concetto di competenza viene qui declinato come capacità e sensibilità nel fare qualcosa: l'incipit di molte risposte, difatti, è "capace di" oppure "attento a". Il seguito delle definizioni spazia tra le competenze succitate: in primis, quella empatica (106 risposte), seguita da quelle di apertura, accoglienza, assertività, ascolto, dialogo e, in specie, la capacità di affascinare, coinvolgere, appassionare gli studenti, al fine di innescare in loro la scintilla della curiosità e far divampare l'amore per il sapere. Meritano una menzione speciale le risposte che riferiscono della figura esemplare e testimoniale del "Maestro" (Corsi, 2003). A tal proposito, vengono citati alcuni esponenti delle tradizioni pedagogiche e delle relative pratiche educative, quali Pestalozzi, Montessori, Don Milani e il popolare Maestro Manzi. Tuttavia, un'unica risposta rende una sintesi mirabile dell'importanza di recuperare, nelle pratiche educative quotidiane, la categoria – professionale e pedagogica – della magistralità e conferma l'efficacia e la significatività degli apprendimenti legati alle emozioni o, come in questo caso, a una figura di riferimento: vorrei essere "come il mio docente di matematica delle superiori". Dalle risposte alla domanda "che tipo di docente vorrebbe essere?", è possibile, pertanto, tipizzare i desideri e le aspirazioni dei docenti in formazione come segue:

- *docente empatico e competente* nella propria materia e, soprattutto, nelle relazioni con gli studenti, con le famiglie, con la rete scolastica, territoriale e istituzionale;

- *docente autorevole e significativo* in quanto in grado di porsi e proporsi quale punto di riferimento e modello di ispirazione per gli studenti, le famiglie e l'intera comunità scolastica;
- *docente inclusivo e innovativo* ovvero pronto a riconoscere, accogliere e valorizzare l'unicità di ciascuno nonché le novità e gli aggiornamenti metodologici, tecnici e tecnologici per rispondere ai bisogni formativi ed evolutivi e favorire l'apprendimento di tutti nella società contemporanea.

Sono da attenzionare alcuni dati relativi alla domanda: “*di che cosa pensa di avere bisogno per essere e/o diventare il docente ideale?*”. Nonostante si tratti di docenti con precedenti esperienze di insegnamento, 257 persone dichiarano di avere bisogno di “esperienza”; 180 di “formazione”; molte altre di “competenze” e di “aggiornamento”. Nonostante il malcontento che talvolta accompagna la diversificazione delle modalità di reclutamento degli insegnanti, che, tra l'altro, prevedono livelli di formazione e specializzazione sempre più elevati, i futuri docenti sembrano sufficientemente consapevoli della responsabilità etica, del compito educativo e orientativo e delle finalità formative che afferiscono alla professione. L'appello che le nuove generazioni rivolgono a quelle precedenti affinché le accompagnino e le guidino lungo gli imprevedibili sentieri della vita è forte, tangibile e inderogabile. Dinanzi al volto dell'alterità giovanile che ci interpella non possiamo restare indifferenti e non possiamo farci cogliere impreparati (Lévinas, 2006). È necessario porre in essere preventivamente – e rigenerare costantemente – le condizioni per rispondere al meglio possibile alle richieste emergenti dai contesti. Si tratta di un vero e proprio esercizio di lettura delle pratiche e di accompagnamento all'apprendimento situato. Un esercizio che, in accordo e in adempimento al bisogno formativo espresso dai rispondenti, può concretizzarsi soltanto in un “continuum sperimentale di qualità”, che conferisce dignità e finalità educative all'esperienza. Con giusta ragione, dunque, auspichiamo che la formazione dei futuri docenti si configuri quale palestra di pratiche ed esperienze educative (Stramaglia, 2022), in quanto “l'educazione per conseguire i suoi fini, così nei riguardi dell'alunno singolo come in quello della società, deve essere basata sull'esperienza della vita di qualche individuo” (Dewey, 2014, p. 83).

References

- Barca A., Bellotti C., Vacchelli O. (2024). *La micro e la macro progettazione. Strategie e ambienti di apprendimento relazionali, didattici e organizzativi*. Roma: Studium.
- Bertagna G. (2022). L'abilitazione all'insegnamento con i 60 CFU: un'estensione dei 24 CFU o qualcosa di nuovo e diverso?. *Nuova Secondaria*, 1.

- Bertagna G. (2023). Formazione docenti: sarà la volta buona o avremo l'ennesimo giorno della marmotta?. *Nuova Secondaria*, 1
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2: 77-101.
- Braun V., Clarke V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 4: 589-597.
- Camus A. (1995). *Discours de Suède*. Paris: Gallimard.
- Caselli C. (2005). *Indagare col questionario. Introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Milano: Vita & Pensiero.
- Certini R. (2014). La scuola: un microcosmo in crisi nell'immaginario contemporaneo. In: Mariani A., a cura di, *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*. Firenze: Firenze University Press.
- Corsi M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La nuova Italia.
- Dewey J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Ed. or. 1938).
- Frabboni F. (2016). *La mia pedagogia. Lungo le valli incantate dell'Educazione*. Pisa: ETS.
- Freire P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Girotti L. (2020). Cosa dovrebbe veramente contare? Ricerca educativa e politiche pubbliche fra questioni metodologiche e interrogativi etici. *Pedagogia Oggi*, 18(1): 139-150.
- La Marca A., Longo L. (2019). Le soft skills del docente. In: Aleandri G., a cura di, *Lifelong and lifewide learning and education. Spagna e Italia a confronto*. Roma: RomaTrePress.
- Lévinas E. (2006). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaka Book. (Ed. or. 1971).
- Marzano A., Trincherò R. (2022). Quale strada intraprendere per la formazione degli insegnanti secondari? *Pedagogia oggi*, 20(1): 231-242.
- Merini A., a cura di (1977). *Psichiatria nel territorio*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta, Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*. Milano: Cortina.
- Perla L., a cura di (2016). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Potestio A. (2022). La formazione continua per la professione docente. *Formazione Lavoro Persona*, XII(37): 9-21.
- Robasto D. (2014). *La ricerca empirica in educazione. Esempi e buone pratiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Routledge.
- Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.

- Stramaglia M., a cura di (2022). *Abitare il futuro. Politiche per la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Triani P. (2020). Lo sviluppo della competenza relazionale nella professione docente. *Essere e scuola*, 6: 12-16.
- Trincherò R., Calvani A., Marzano A., Vivanet G. (2020). Qualità degli insegnanti: formazione, reclutamento, avanzamento di carriera. Quale scenario?. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 25: 22-34.