



PEDAGOGIA E LAVORO

COMPETENZE E FORMAZIONE
PER LO SVILUPPO UMANO
E LA TRANSIZIONE DIGITALE
ED ECOLOGICA

Giacomo Zavatta

L'identità professionale del docente nella società onlife: democrazia e cittadinanza





Collana diretta da
Massimiliano Costa (*Università Ca' Foscari di Venezia*)
Daniela Dato (*Università di Foggia*)
Fabrizio d'Aniello (*Università di Macerata*)

2

Comitato scientifico

Gabriella Aleandri (Università degli Studi di Roma Tre), Giuditta Alessandrini† (Università degli Studi di Roma Tre), Carolina Ugarte Artal (Universidad de Navarra), Luigino Binanti (Università degli Studi del Salento), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Marianna Capo (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Giuseppa Cappuccio (Università degli Studi di Palermo), Rosa Cera (Università degli Studi di Foggia), Giuseppa Compagno (Università degli Studi di Palermo), Florencia Daura (Universidad Austral de Buenos Aires), Lorenza Da Re (Università di Padova), Antonietta De Vita (Università degli Studi di Verona), Paolo Di Rienzo (Università degli Studi di Roma Tre), Alessandro Di Vita (Università degli Studi di Palermo), Pierluigi Ellerani (Università di Lecce), Andrea Galimberti (Università degli Studi di Milano Bicocca), Ines Giunta (Università Ca' Foscari di Venezia), Alessandra Gargiulo Labriola (Università Cattolica del Sacro Cuore), Manuela Ladogana (Università degli Studi di Foggia), Isabella Loiodice (Università di Foggia), Massimo Margottini (Università di Roma Tre), Paola Martino (Università degli Studi di Salerno), Pilar Martínez-Clares (Universidad de Murcia), Angela Muschitiello (Università degli Studi di Bari), Manuela Laura Palma (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Stefano Polenta (Università degli Studi di Macerata), Andrea Potestio (Università di Bergamo), Luca Refrigeri (Università del Molise), Raffaelino Tumino (Università degli Studi di Macerata), Alessandra Vischi (Università Cattolica del Sacro Cuore), Giuseppe Zago (Università di Padova).

Comitato editoriale

Miriam Bassi (Università degli Studi di Foggia), Maria Buccolo (Università Europea di Roma), Severo Cardone (Università degli Studi di Foggia), Valerio Ferro Allodola (Università eCampus), Valerio Massimo Marcone (Università degli Studi di Roma Tre), Francesco Mansolillo (Università degli Studi di Foggia), Enza Manila Raimondo (Università di Palermo).

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

La riflessione sul significato del lavoro è parte costitutiva del discorso pedagogico. I sensibili mutamenti demografici, la transizione digitale ed ecologica, le nuove formazioni politiche, la pervasività della robotica e IA nel mondo formativo e lavorativo, la precarietà generalizzata e nuove forme di esclusione, subordinazione e sofferenza, il consolidarsi dell'attenzione in ambito europeo sui problemi dell'apprendimento adulto impongono ai pedagogisti un serio confronto con sociologi, politologi, economisti, psicologi ed antropologi che si occupano di formazione e lavoro.

La collana intitolata "Pedagogia e lavoro. Competenze e formazione per lo sviluppo umano e la transizione digitale ed ecologica" accoglie saggi, ricostruzioni storiche, descrizioni di buone pratiche e ricerche su tre campi, di seguito illustrati.

Il primo ambito riguarda le teorie pedagogiche del lavoro ed i nuovi saperi tecnico-scientifici nell'agire lavorativo, tra robotica, mondo digitale e intelligenza artificiale: in questo versante, si vuole diffondere una visione antropologica del lavoro fondata sul concetto di "persona" e costruire una cultura pedagogica del lavoro che parta dalla storia e sia in armonia con lo sviluppo tecnologico, economico e sociale.

Il secondo ambito concerne la formazione e l'educazione alla sostenibilità e alle nuove competenze: qui si vogliono valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi per adulti occupati e non, in risposta ai nuovi modelli di apprendimento organizzativo, per promuovere una cultura della formazione alla sostenibilità e all'imprenditorialità centrata sulla transizione ecologica e digitale, in grado di rispondere alle istanze progettuali della *Next Generation UE*.

Il terzo ambito è centrato sulle nuove professionalità, politiche di welfare e pratiche formative nei contesti organizzativi: in questo campo di studio, si vuole promuovere una riflessione sul lavoro dignitoso ed etico (*decent work*), fondato su relazioni rispettose della dignità della persona; sulle strategie di formazione continua e degli adulti (*long-term employability*); sui nuovi modelli di welfare aziendale e sul tema della felicità in azienda; sui nuovi modelli di lavoro digitale e flessibile (lavoro *smart* e agile).

Il quarto ambito è focalizzato sullo sviluppo professionale dei giovani in formazione e dei lavoratori, il quale presuppone la costruzione di un progetto di vita professionale in cui è implicata l'acquisizione di competenze tecnico-specialistiche e trasversali (*non-cognitive skills*), necessarie per orientarsi nelle transizioni Scuola-Università-Lavoro e definire la propria identità professionale.

GIACOMO ZAVATTA

L'IDENTITÀ PROFESSIONALE DEL DOCENTE
NELLA SOCIETÀ ONLIFE: DEMOCRAZIA E CITTADINANZA

Prefazione di
Massimiliano Costa

Postfazione di
Donatella Persico



La pubblicazione è stata realizzata con i fondi del dipartimento di
Filosofia e Beni Culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia

ISBN volume 979-12-5568-247-9

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Giacomo Zavatta

**L'identità professionale del docente nella
società onlife: democrazia e cittadinanza.**

Prefazione di
Massimiliano Costa

Postfazione di
Donatella Persico

La pubblicazione è stata realizzata con i fondi del dipartimento di Filosofia e
Beni Culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia

INDICE

Prefazione	
<i>Capacitare la teaching agency come vettore trasformativo dell'identità professionale</i> di Massimiliano Costa	8
Presentazione	21
Capitolo 1	
Identità professionale del docente	29
1.1 Identità professionale del docente: Ripensare il rapporto tra istruzione ed educazione in chiave formativa	33
1.2 Identità professionale del docente: cittadinanza e democrazia	43
1.3 Identità professionale del docente: la cittadinanza digitale	61
Capitolo 2	
La revisione sistematica della letteratura	77
2.1 L'Umbrella review: definizione, scopo e domande di ricerca	78
2.2 Metodologia e strumenti dell'analisi sistematica	83
2.3 I risultati qualitativi dell' <i>umbrella review</i>	106
2.4 La copertura temporale degli articoli	144
2.5 La copertura geografica degli articoli	148
2.6 Discussione dei risultati e possibili traiettorie di ricerca	151
Capitolo 3	
La ricerca empirica	161
3.1 Una ricerca di natura idiografica: il paradigma epistemologico della ricerca	162
3.2 Contesto della ricerca	166

3.3 Metodologia di ricerca: <i>Process Oriented Comparative Case Study</i> (POCCS)	190
3.4 Partecipanti	195
3.5 Procedura e strumenti: le interviste e il <i>codebook</i>	199
 Capitolo 4	
Presentazione e discussione dei risultati della ricerca	247
4.1 Asse di comparazione orizzontale: le policy educative e i quadri di competenze di riferimento	248
4.2 Asse di comparazione verticale e orizzontale: esperienze dei presidi e degli insegnanti italiani e irlandesi	284
4.3 Conclusioni generali della ricerca empirica	340
 Conclusioni	
Ripensare i paradigmi identitari della scuola e degli insegnanti	354
 Bibliografia	359
 Postfazione	
<i>Riflessioni su come coltivare l'identità professionale dei docenti</i> di Donatella Persico	388

*Ai miei nonni,
grazie per tutto quello che mi avete insegnato e che continuate a insegnarmi.*

PREFAZIONE

CAPACITARE LA *TEACHING AGENCY* COME VETTORE TRASFORMATIVO DELL'IDENTITÀ PROFESSIONALE

Di Massimiliano Costa

L'identità professionale del docente tra cambiamento e trasformazione

Negli ultimi decenni, l'avvento delle tecnologie digitali e la progressiva transizione verso una società dell'informazione hanno trasformato significativamente l'identità professionale del docente. Come evidenziato dal testo di Zavatta, tali cambiamenti richiedono una riflessione profonda sull'identità del docente, comprendendo sia l'identità personale, riferita alla consapevolezza del proprio ruolo professionale, sia l'identità collettiva, che riflette una sorta di coscienza condivisa all'interno del gruppo professionale. La ricerca presentata nel testo propone un nuovo umanesimo digitale centrato sull'*human development* e sulla cultura democratica, ponendo l'educazione e la figura dell'insegnante al centro di questo rinnovamento. Tale tesi riprende la pedagogia di Freire e Sen, indicando come alla base della trasformazione dell'identità professionale vi sia la possibilità di stabilire relazioni generative di riconoscimento reciproco, capaci di favorire la fioritura personale, sia sul piano intersoggettivo che intrasoggettivo.

In questa prospettiva, il modello di scuola proposto si discosta dall'approccio del capitale umano, tradizionalmente orientato alla formazione di individui produttivi per lo sviluppo economico, per abbracciare invece una visione focalizzata sullo sviluppo integrale dell'individuo. Quest'ultima mira

all'espansione delle libertà personali e alla creazione di opportunità concrete per gli studenti, ispirandosi al concetto di capabilities di Sen (1993). Secondo tale concezione, la scuola non deve limitarsi a promuovere l'innovazione economica, ma anche l'inclusione sociale e l'innovazione culturale, diventando il motore di un rilancio che travalica i confini strettamente economici.

Nel lavoro di Zavatta, due sfide culturali vengono individuate come centrali in questa trasformazione: la cittadinanza democratica e la cittadinanza digitale. La prima si riferisce alla natura sociale dell'essere umano e alla tensione verso il bene comune, con una particolare attenzione al principio di sussidiarietà. La seconda affronta questioni politiche, etiche e pedagogiche legate all'accesso ai servizi digitali, alla capacità critica di analizzare le nuove forme culturali e alla responsabilità nell'abitare l'ecosistema digitale (Perrotta & Selwyn, 2020). La transizione digitale non ha solo richiesto un adattamento tecnologico e organizzativo da parte del sistema scolastico, ma ha anche sfidato i paradigmi educativi tradizionali, spingendo i docenti a ridefinire il proprio ruolo e a sviluppare nuove competenze, sia tecniche che pedagogiche, per integrare efficacemente le tecnologie nella didattica.

Un elemento chiave, emerso nel testo, è la necessità di combinare lo sviluppo del sistema scolastico con quello professionale, in un'ottica ecosistemica mediata dalla *teacher agency*. Con tale espressione si intende la capacità del docente di agire in modo autonomo e proattivo nel proprio contesto lavorativo; si fa dunque riferimento a una pratica morale, fondata su un giudizio professionale riflessivo che non si limita alla trasmissione di contenuti, ma implica la responsabilità di promuovere lo sviluppo umano e il benessere degli studenti. Come richiamato da Margiotta (2014) e sottolineato da Zavatta, il ruolo dell'insegnante non si esaurisce nella trasmissione di competenze funzionali al progresso tecnologico, ma si concentra sulla formazione di abitudini mentali e capacità critiche che riflettano le tradizioni culturali di riferimento (Baldacci, 2021). In questa prospettiva, l'istruzione deve promuovere una consapevolezza esistenziale (Biesta, 2022), preparando gli studenti ad affrontare la complessità della realtà contemporanea.

Il valore aggiunto della ricerca di Zavatta risiede nell'analisi comparativa tra insegnanti italiani e irlandesi, che fornisce nuove prospettive e strategie per affrontare le sfide della transizione digitale e delle trasformazioni in ambito educativo (Suarez & McGrath, 2022). Fenomeni come l'intelligenza artificiale, la ridotta soglia di attenzione degli studenti, la diversità culturale e i nuovi bisogni educativi richiedono un costante ripensamento delle pratiche e delle competenze professionali. Le differenze strutturali tra i sistemi scolastici italiano e irlandese dimostrano come il contesto giochi un ruolo fondamentale nel plasmare l'identità e le pratiche professionali degli insegnanti, suggerendo la necessità di politiche educative adattate alle specificità locali e di programmi di formazione continua.

La transizione digitale induce gli insegnanti a riflettere non solo sulla loro dimensione pratica, ma anche su quella etica e politica, rendendo cruciale bilanciare le aspettative tecnologiche con la necessità di mantenere relazioni educative significative. Come osservato nel rapporto *Skolverket* (2014), il ruolo dell'insegnante non si limita alla didattica, ma comprende la creazione di un ambiente di apprendimento che favorisca l'autonomia e la partecipazione attiva degli studenti. Le tecnologie digitali, se utilizzate correttamente, possono amplificare queste capacità, permettendo agli studenti di accedere a risorse educative diversificate e partecipare in modo più autonomo al loro percorso di apprendimento. Tuttavia, è indispensabile che gli insegnanti siano adeguatamente formati, non solo sul piano tecnico, ma anche su quello pedagogico e relazionale.

A questo proposito gli stessi risultati della ricerca di Zavatta mostrano come gli intervistati percepiscano la sfida educativa della transizione digitale principalmente in termini culturali: l'adozione delle tecnologie non riguarda solo l'efficienza strumentale, ma richiede una revisione delle modalità con cui la cultura viene trasmessa e interiorizzata, sia nei contesti di apprendimento formale che informale. Perrotta e Selwyn (2020) sottolineano, per esempio, che l'educazione digitale deve concentrarsi non solo sull'uso degli strumenti tecnologici, ma anche sulla capacità di abitare responsabilmente l'ambiente

digitale, integrando le dimensioni etiche e sociali. La cittadinanza digitale, trattata nel testo, evidenzia la necessità di educare sia studenti che insegnanti a una partecipazione consapevole nell'ecosistema digitale. Tale concezione, secondo Buckingham (2020), non deve limitarsi alla semplice alfabetizzazione tecnologica, ma implica la capacità di comprendere e analizzare criticamente le informazioni che circolano online e di partecipare attivamente alla vita digitale.

Questa prospettiva richiede anche un ripensamento delle modalità di collaborazione tra docenti. Le pratiche di cooperazione non solo arricchiscono il bagaglio professionale individuale, ma contribuiscono a costruire una comunità professionale più coesa e resiliente, capace di accogliere il cambiamento su più livelli. Primo, a livello tecno-pedagogico, si rende necessaria l'introduzione di nuove discipline come l'informatica, unita a una formazione continua per i docenti e a un potenziamento della ricerca didattica. Secondo, sul piano organizzativo, la scuola deve diversificare le responsabilità, promuovere il lavoro di gruppo tra insegnanti e favorire una maggiore partecipazione all'ecosistema formativo. Terzo, a livello sociale, è essenziale che la scuola collabori con altre istituzioni, come autorità locali, genitori, aziende e associazioni, creando un sistema educativo inclusivo e in dialogo costante con il contesto esterno.

La centralità del valore dell'agency nel formarsi dell'identità professionale

Per qualificare l'identità professionale del docente, Zavatta nel testo richiama frequentemente la prospettiva di Biesta (2022), che pone l'accento sull'importanza di un orientamento esistenziale nell'insegnamento. Secondo Biesta, l'educazione deve mantenere un'integrazione stretta con la didattica, considerata uno dei doni principali del lavoro educativo. In questo contesto, l'insegnamento diventa un elemento centrale del processo formativo. Biesta sottolinea che l'azione didattica non può essere ridotta a una semplice scelta metodologica, ma rappresenta un'attività complessa e articolata che coinvolge

diversi livelli, dalla progettazione macro e micro fino all'organizzazione degli spazi, dei tempi e dei momenti valutativi.

L'azione didattica deve quindi essere vista come un processo integrato che richiede competenze multiple, riflettendo un'idea di insegnamento che va oltre la trasmissione di conoscenze per includere una gestione consapevole delle dinamiche educative. Questo approccio rafforza la necessità di considerare l'insegnamento come un'attività complessa e interconnessa, dove la dimensione esistenziale e la sfera didattica si fondono continuamente.

Partendo da tali considerazioni, Zavatta identifica tre principali declinazioni della nuova identità professionale: (1) una trasformazione della consapevolezza dei docenti, che li porta a vedersi non solo come esperti disciplinari, ma come professionisti dell'educazione (Magni, 2019); (2) una visione dialogica dell'insegnamento, che valorizza il potenziale degli insegnanti di apprendere dai propri studenti; (3) la concezione dell'insegnamento come un "dono di sé" (Biesta, 2022). Il paradigma del dono, elaborato da Biesta, è applicato alla pratica educativa e identifica tre doni fondamentali dell'insegnamento: (1) offrire agli studenti qualcosa che non sapevano di cercare, (2) creare una cornice didattica in cui la conoscenza acquisisca senso, e (3) "donare se stessi", stabilendo una relazione significativa e profonda con gli studenti. Questa visione ridefinisce l'insegnamento come un'attività relazionale e di cura, in contrapposizione alla visione neoliberista che riduce il sapere a una merce.

I temi proposti trovano conferma nei concetti di "sviluppo umano" e nel "superamento della concezione depositaria dell'educazione", nonché nelle categorie di cittadinanza democratica e digitale. Le tecnologie digitali, infatti, possono offrire nuove opportunità di agency per docenti e studenti, facilitando interazioni innovative tra la classe, l'ambiente esterno e la comunità educativa. L'identità professionale dell'insegnante è quindi strettamente legata alla capacità di governare i cambiamenti sociali e tecnologici in una prospettiva trasformativa. Urbani (2013) evidenzia che lo sviluppo professionale del docente deve essere sostenuto da un contesto favorevole, capace di promuovere la sua agency e trasformare le risorse a disposizione in opportunità di crescita personale e

professionale. Nel contesto della transizione digitale, questa *agency* si manifesta nella capacità di utilizzare criticamente e consapevolmente le tecnologie, promuovendo un apprendimento trasformativo negli studenti. Pertanto, l'identità professionale del docente non è una dimensione statica, ma un processo dinamico, in continua evoluzione, influenzato da condizioni lavorative, politiche educative e risorse tecnologiche.

Zavatta sottolinea inoltre che l'efficacia degli insegnanti non può essere considerata un costrutto unidimensionale. Piuttosto, essa è una realtà dinamica e situata, influenzata da fattori personali, professionali e relazionali. Sostenere efficacemente l'*agency* dei docenti richiede lo sviluppo di competenze cognitive avanzate e una riflessione critica sui processi di insegnamento-apprendimento, tenendo conto delle differenze individuali e delle esperienze professionali pregresse. Questo si traduce nel promuovere una visione dell'identità professionale del docente come attore attivo nella definizione dei compiti e delle progettualità educative, elaborate sia a livello individuale che collegiale. Il docente non è più un semplice esecutore di pratiche predefinite, ma un professionista in grado di riflettere criticamente sul proprio ruolo e sulle proprie azioni educative. Come osserva Carr (2003), il lavoro dell'insegnante è una pratica morale che si fonda su un giudizio professionale riflessivo, orientato non solo all'istruzione, ma anche al benessere e alla crescita personale degli studenti, che rappresentano il fine ultimo della professione.

La *teacher agency*, o competenza ad agire del docente, sostiene e qualifica il processo di sviluppo professionale. Questo processo si basa sulle condizioni dell'azione, la formazione delle preferenze e il processo decisionale durante l'azione stessa (Costa, 2012). Alla base di tutto vi è un percorso di qualificazione formativa che stimola nuove modalità di riflessione e metacognizione, accrescendo la consapevolezza, la padronanza e l'autonomia del docente, favorendo un apprendimento continuo che integra pensiero e azione.

Inoltre, il potenziamento dell'*agency* individuale, come descritto da Sen (1993, 1999), ha un effetto positivo anche sulla comunità scolastica, migliorandone le opportunità di funzionamento e contribuendo allo sviluppo delle capacità

organizzative. Questo tipo di sviluppo non si limita al raggiungimento di obiettivi normativi, ma diventa un'espressione dell'identità professionale collettiva (Costa, 2014).

I risultati del lavoro di ricerca e di comparazione condotto da Zavatta e riportati nel testo mostrano come per garantire una trasformazione reale dell'identità professionale, non basta investire nello sviluppo delle competenze dei docenti in modo addizionale o conservativo. È fondamentale creare un contesto stimolante che consenta di realizzare una visione educativa completa. Ciò richiede politiche di sviluppo che riconoscano il legame tra la libertà di azione dell'insegnante e la cultura scolastica. Come evidenzia Nussbaum (2001), l'aumento delle capacità realizzative dei docenti deve essere considerato un obiettivo sociale collettivo. Il risultato è un processo di *empowerment* a livello individuale, organizzativo e comunitario, che combina le risorse interne della scuola con fattori ambientali esterni, promuovendo lo sviluppo educativo e organizzativo. In questa prospettiva, il dirigente scolastico svolge una funzione chiave. Egli, infatti, attraverso il suo ruolo di leadership, è chiamato a promuovere questo processo di rinnovamento, qualificando le pratiche educative e favorendo nuovi modelli organizzativi.

Potenziare la teaching agency necessita collegialità e leadership educativa

Le evidenze emerse dal lavoro di Zavatta confermano come la scuola ricopra un ruolo centrale nel governo delle risorse educative e delle opportunità di apprendimento, garantendo agli studenti i valori culturali, civici ed etici necessari per sviluppare il loro potenziale (Frabboni, 2008). Valorizzare la specificità delle azioni capacitanti, finalizzate allo sviluppo professionale del docente e all'organizzazione scolastica, rappresenta una sfida cruciale per superare la visione autarchica e tecnocratica dell'educazione, che ha storicamente condotto all'"incapsulamento dell'apprendimento scolastico" (Engeström, 1991, 1995). Questo approccio, che ha limitato la capacità della scuola di

adattarsi ai cambiamenti sociali e culturali, può essere contrastato mediante un modello di “apprendimento per espansione” (Raffaghelli, 2012), in cui tutte le professionalità educative partecipano attivamente a un processo continuo di ridefinizione dei contesti di pratica, favorendo così lo sviluppo organizzativo.

L'adesione della scuola a una riflessione critica sulle proprie pratiche educative, nonché la capacità di apprendere dalle proprie esperienze, genera quella che Argyris e Schön (1996) definiscono “intelligenza organizzativa”. Tale intelligenza contribuisce a migliorare le condizioni per l'apprendimento e lo sviluppo delle identità professionali coinvolte, promuovendo un agire consapevole, autonomo e responsabile. Questa forma di agire permette ai docenti di cogliere le opportunità di apprendimento in modo critico e di trasformarle in esperienze significative per l'intera comunità scolastica. In questo quadro, l'organizzazione scolastica diviene un ambiente capacitante, in cui ogni docente ha l'opportunità di arricchire se stesso, i propri colleghi e la scuola stessa (Urbani, 2013).

Risulta essenziale adottare una logica di *empowerment* responsabile, che offra spazi deliberativi ai docenti, permettendo loro di esercitare attivamente la propria libertà e di realizzare il proprio potenziale. Quando i docenti sono motivati da valori di autonomia e responsabilità, sono in grado di esercitare la propria agency personale in maniera efficace, contribuendo in modo significativo all'innovazione educativa e allo sviluppo dell'intero sistema scolastico. In questo contesto, il modello di leadership del dirigente scolastico diventa un fattore chiave per promuovere lo sviluppo scolastico e professionale, agendo come elemento capacitante per tutta la comunità educativa.

Nella ricerca condotta da Zavatta in Italia e in Irlanda emerge chiaramente il valore strategico di una leadership scolastica basata sul coinvolgimento attivo e sul supporto reciproco. I dirigenti intervistati hanno sottolineato l'importanza di creare un clima di fiducia e collaborazione tra i docenti, promuovendo non solo lo sviluppo professionale, ma anche il benessere personale e umano degli insegnanti. In numerosi casi, i dirigenti hanno sostenuto i docenti nei momenti di difficoltà o hanno concesso loro autonomia nella scelta dei percorsi di sviluppo

professionale. Attraverso la promozione dell'agency docente, i dirigenti possono fungere da catalizzatori per lo sviluppo del sistema scolastico, incoraggiando processi di innovazione e cambiamento in linea con le nuove normative e le esigenze educative contemporanee (Voogt et al., 2015).

La leadership del dirigente scolastico diventa, dunque, il fulcro del processo di potenziamento dell'agency, che retroagisce positivamente sul sensemaking, inteso come la capacità di generare significato attraverso l'intersoggettività e la riflessione collettiva (Costa, 2012). Questo processo consente ai docenti di orientare il proprio sviluppo professionale e di contribuire attivamente alla qualificazione dell'offerta formativa della scuola, creando così un ambiente educativo che valorizza l'apprendimento trasformativo e collettivo.

Una feconda pista di ricerca

Per promuovere uno sviluppo efficace dell'organizzazione scolastica e delle professionalità coinvolte, è imprescindibile avere una visione chiara e una meta precisa. Questa meta corrisponde all'idea di una scuola che funga da riferimento sia per le politiche scolastiche, sia per l'organizzazione dei percorsi formativi, capaci di stimolare la crescita culturale, sociale ed economica del Paese (Baldacci, 2014). Sebbene il sistema scolastico venga generalmente riconosciuto come uno strumento cruciale per l'autorealizzazione individuale, è il suo carattere di interesse pubblico a rappresentare l'elemento centrale. Le scelte di investimento in questo ambito determinano l'organizzazione dei servizi educativi, il ruolo attribuito agli insegnanti, la gestione dell'orientamento scolastico e professionale, così come i criteri utilizzati per valutare e certificare i risultati dei percorsi formativi (Margiotta, 2014).

Le differenze emerse dalle politiche educative nei due Paesi studiati da Zavatta rivelano, oltre alle diversità strutturali tra i rispettivi sistemi educativi e curricula nazionali, significative discrepanze nelle politiche di formazione iniziale e reclutamento del personale docente. La ricerca dimostra come tali differenze

influiscono profondamente sulla carriera e sulle condizioni lavorative degli insegnanti. In Irlanda, un sistema di reclutamento decentralizzato e politiche formative coerenti favoriscono uno sviluppo professionale più uniforme e collaborativo. Al contrario, il sistema italiano, caratterizzato da continui cambiamenti nelle politiche di formazione e da un reclutamento centralizzato, crea ulteriori sfide per i docenti e i dirigenti scolastici, limitando le opportunità di sviluppo e innovazione. L'attivazione delle *capabilities* degli insegnanti si configura come elemento cruciale nel processo di sviluppo professionale, poiché permette di intraprendere un'indagine riflessiva che coinvolge tanto la dimensione collettiva quanto quella individuale, portando a una consapevolezza critica del proprio ruolo all'interno della comunità scolastica (Costa, 2012). Urbani (2013) evidenzia come la possibilità di attivare tali competenze dipenda dalla disponibilità di condizioni che consentano ai docenti di trasformare le risorse a loro disposizione in opportunità concrete di crescita professionale e personale. Di conseguenza, i docenti devono essere posti al centro del proprio percorso formativo, garantendo loro le condizioni di "libertà sostanziale" per convertire le competenze acquisite in una agency capace di promuovere e trasformare la propria identità professionale.

Oltre alla qualificazione formativa, è necessario investire in una cultura organizzativa che consenta ai docenti di attivare al meglio le proprie risorse e potenzialità. Questo richiede la creazione di un ambiente che stimoli motivazione e impegno professionale, potenziato anche da un adeguamento retributivo, ormai improrogabile. Una cultura auto-riflessiva e auto-formativa permette ai docenti di consolidare i cambiamenti, sia personali che professionali (Frabboni, 2008), sviluppando un'agency professionale declinata su quattro dimensioni: esistenziale, ovvero la capacità di influire sul contesto in cui si opera; pragmatica, intesa come la capacità di rispondere efficacemente a situazioni inattese; identitaria, che implica il mantenimento e lo sviluppo della propria identità; e prospettica, che consiste nella capacità di compiere scelte proiettate verso il futuro (Hitlin & Elder, 2007).

La ricerca di Zavatta mette in luce l'esigenza di ridefinire l'identità del docente attraverso una agency trasformativa, che consenta agli insegnanti di esercitare una maggiore autonomia professionale e influenzare positivamente sia i processi educativi sia le dinamiche organizzative delle scuole, in un contesto di transizioni digitali e culturali. Tale agency si configura come un elemento chiave per lo sviluppo di una nuova identità professionale, in grado di adattarsi e rispondere ai cambiamenti contemporanei.

In conclusione, le tesi espresse nel volume di Zavatta, in continuità con una lunga tradizione di ricerca pedagogica, rappresentano un contributo prezioso alla necessità di formulare una nuova strategia per lo sviluppo professionale dei docenti nel sistema scolastico. L'innovatività del taglio proposto, insieme al rigore metodologico della comparazione tra sistemi educativi, consente di far dialogare efficacemente le dimensioni qualificanti dell'identità professionale con il contesto scolastico, toccando le radici profonde della pratica educativa e dell'organizzazione scolastica. La sfida lanciata dall'autore, in questo testo articolato e ricco di spunti, è tanto ambiziosa quanto complessa. Viene delineato un nuovo modo di affrontare la questione dell'identità professionale degli insegnanti, esplorando politiche ecosistemiche ancora poco approfondite. Il compito di sviluppare ulteriormente questo filone di ricerca e trasformarlo in orientamenti e politiche educative concrete spetta a tutti noi, in continuità con la tradizione di ricerca pedagogica veneziana, affinché queste innovazioni si traducano in scelte operative e indirizzi strategici nel panorama educativo nazionale ed europeo.

Bibliografia

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola: Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano.

- Baldacci, M. (2021). Una scuola a più volti. Tempio, comunità o azienda? In Mariani (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 125-144). Carocci Editore, Roma.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*, Routledge, New York.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education* (trad. it. di G. Cappello), Mondadori Università, Milano.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione&Insegnamento*, 2, pp. 83-107.
- Costa, M. (2014). Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi. *Formazione&Insegnamento*, 12, pp. 41-54.
- Costa, M. (2015). Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico. *Pedagogia oggi*, pp. 181-189.
- Costa, M. (2022). La formazione iniziale dei docenti come leva per la creazione di un ecosistema capacitante per l'apprendimento e lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 6, 95-102.
- Engeström, Y. (1991). Activity theory and individual and social transformation. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 7/8, pp. 14-15.
- Engeström, Y. (1995). Non scholae sed vitae discimus – come superare l'incapsulamento dell'apprendimento scolastico. In Ajello, A. M., Pontecorvo, C., & Zuccheromaglio, C. (Eds.), *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 203-225). LED.
- Frabboni, F. (2008). *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo italiano*, Laterza, Roma.
- Magni, F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia: Percorso storico e prospettive pedagogiche*. Studium, Brescia.
- Margiotta, U. (2014). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Carocci, Roma.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Not for profit: Why democracy needs the humanities* (2nd ed.). Princeton University Press.
- Perrotta, C., & Selwyn, N. (2020). Deep learning goes to school: Toward a relational understanding of AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 251–269. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1686017>
- Raffaghelli, J. (2012). *Fare ricerca in contesti culturali allargati*. FrancoAngeli, Milano.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. In Nussbaum, M., & Sen, A. (Eds.), *The quality of life* (pp. 30-53). Clarendon Press.

- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- Sibillio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti*. Edises.
- Skolverket. (2014). *Research for classrooms: Scientific knowledge and proven experience in practice*. Skolverket.net, Stoccolma.
- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Papers*, 267(267).
- Urbani, C. (2013). Le periferie dello sviluppo professionale docente: Capacitare i contesti sociali allargati. *MeTis*, III(2), 1-25.
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R., Hickey, D., & McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science*, 43(2), 259-282.

PRESENTAZIONE

Quel che i genitori migliori e più saggi desiderano per il proprio figlio, la comunità lo deve desiderare per tutti i suoi ragazzi. Qualsiasi altro ideale per la nostra scuola è ristretto e privo di attrattiva; a lungo andare distrugge la nostra democrazia. Tutto quel che la società ha realizzato per se stessa è posto, mediante l'istruzione, a disposizione dei suoi membri futuri. Tutte le migliori idee che si fa di sé essa spera di realizzarle attraverso le nuove possibilità così aperte al suo futuro [...]. Soltanto a patto di essere fedele al pieno svolgimento di tutti gli individui che sorgono alla vita, la società in ogni cambiamento può essere fedele a se stessa. E in questa direzione ch'essa imprime a se stessa nulla conta più della scuola (Dewey, 1899/1969, pp. 3-4)

Questa citazione, tratta dal testo *Scuola e Società* (1899), ci permette di inquadrare l'oggetto di interesse di questo libro che riguarda il tema dell'identità professionale degli insegnanti a partire da due sfide culturali: la rivoluzione digitale e la crisi della cultura democratica.

Nelle parole di John Dewey, infatti, è possibile individuare un poderoso suggerimento: l'importanza di una educazione rivolta ai giovani risiede nel fatto che attraverso di essi si ricostruisce la società; perciò, il grande problema della società è innanzitutto istruire, educare e formare le nuove generazioni.

Questa elementare constatazione si regge su un'ipotesi: la scuola, qui intesa come l'istituzione deputata all'istruzione, non si occupa semplicemente della trasmissione del sapere, ma deve svolgere anche una missione che è al contempo educativa e formativa. Tale missione può essere declinata, coerentemente con la cultura scolastica dei sistemi educativi di riferimento, valorizzando il contributo educativo e formativo dei saperi e delle discipline: introdurre le nuove generazioni al rapporto con la realtà totale (Margiotta, 2014a) e consentire a ogni

individuo di diventare pienamente e autenticamente se stesso (Stein, 1933/2017).

In altri termini, istruzione, educazione e formazione sono tre coordinate fondamentali per delineare l'identità istituzionale della scuola e l'identità professionale del docente. L'istruzione, lungi dall'essere una ricezione meramente passiva di nozioni, presuppone sempre un'elaborazione attiva da parte del discente e, pertanto, implica una dimensione educativa e formativa: non s'imparano solo nozioni, ma collateralmente s'impara a elaborare il sapere (Baldacci, 2021) e a conoscere se stessi (Biesta, 2022). Se, infatti, si recidesse il legame tra istruzione, educazione e formazione si verificherebbe un duplice fallimento: il versante dell'istruzione verrebbe scambiato solo per un semplice nozionismo, mentre il terreno dell'educazione e della formazione verrebbe ridotto a una mera retorica predicatoria. Da ciò consegue che l'insegnante non possa essere concepito come un semplice trasmettitore di nozioni.

Pur riconoscendo, infatti, che la padronanza del sapere disciplinare costituisce un requisito necessario, essa non può essere di per sé sufficiente a delineare la complessità di questo mestiere. Ogni docente, a ben vedere, è il detentore di un sapere e di una prassi professionale che si articola nelle seguenti dimensioni: epistemologico-didattica (Martini, 2020), valutativa (Benvenuto, 2023) e formativo-educativa (Magni, 2019). Ma, se è vero che alla scuola e agli insegnanti è affidato un mandato educativo strategico per la vita di ogni singolo cittadino (Nigris, 2020), quali sono le sfide che la società contemporanea pone a questa istituzione? Qual è il ruolo dei docenti all'interno della scuola e dei sistemi educativi? Come intendiamo affrontare questo argomento in questo volume?

Le sfide sono presto chiarite analizzando il titolo di questo libro: *L'identità professionale del docente nella società Onlife: democrazia e cittadinanza*. Con il termine *società onlife* (Floridi, 2017), si fa riferimento, sinteticamente, alla riconfigurazione dell'esperienza quotidiana, caratterizzata dalla progressiva contaminazione e mescolanza di ambienti *online* e *offline*, e la conseguente genesi di ecosistemi ibridi in cui la dimensione fisica e virtuale sono interconnesse.

D'altro canto, i concetti di cittadinanza e democrazia intendono far luce su un fenomeno di "crisi entropica" (Zamagni, 2023, p. 15) che sta gradualmente erodendo dall'interno l'idea stessa di democrazia quanto il significato profondo di cittadinanza.

A livello politico, questa crisi si manifesta nel fenomeno del populismo (Cesarale, 2019), un'espressione che denuncia la riduzione della concezione di popolo a un suo succedaneo: un'entità dove qualcosa "viene giustapposto o contrapposto ad altro" (2019, p. 151). In una visione democratica, invece, il popolo "è un orizzonte costitutivo e ideale che porta le soggettività che vi sono coinvolte a riconoscersi e a percepirsi in relazione, pur senza chiusure totalitarie, come un insieme di singolarità che possono agire insieme, o anche non agire" (Potestio, 2023, p. 102).

A livello antropologico, invece, si assiste all'affermarsi del cosiddetto *singolarismo* (Zamagni, 2023; Alici, 2023), un termine che evidenzia un'ulteriore criticità che ha come conseguenza l'estremizzazione dell'individualismo e la negazione della naturale dimensione sociale della persona umana:

C'è del nuovo rispetto a prima: la vita sociale è abitata da singoli, piuttosto che da individui. Quali differenze tra le due configurazioni? Mentre l'individualismo si fonda sulla similitudine tra gli esseri umani, il singolarismo si fonda sulle loro differenze [...]. Nell'individualismo, le persone si distinguono bensì per i fini che perseguono e per le preferenze che coltivano, ma ciò non identifica il loro self, [...]. Nel singolarismo, invece, viene annullata la distinzione tra il self e i suoi attributi. Io sono il complesso delle mie preferenze, dei miei fini che mi identificano. [...] Il soggetto unico vuole essere riconosciuto per quello che vuole essere (volo, ergo sum) (Zamagni, 2023, pp. 14-15).

Tra le cause che hanno portato l'attuarsi di questo scenario, in primo luogo va riscontrato un processo di lunga tendenza di natura culturale e sociale che ha determinato lo sgretolamento di una dimensione simbolica comune (Zizek, 2004) avverando la profezia weberiana del politeismo dei valori (Weber, 2003).

Assistiamo, al giorno d'oggi, a un pluriverso di identità¹ (Cesarale, 2019) che faticano a riconoscersi fra loro e che possono portare a derive populiste e singolariste. Le analisi più avvedute mostrano che l'indebolimento dei vecchi paradigmi simbolici, come l'infrangersi degli ideali intellettuali della sinistra (Badiou & Gauchet, 2016) o il processo di secolarizzazione avviato a partire dalla seconda modernità e la conseguente scristianizzazione della società occidentale (Borghesi, 2020), sono le cause principali dello spaesamento etico-sociale contemporaneo (Baldacci, 2020). Il ritirarsi di questi sistemi di riferimento ha prestato il fianco all'ascesa del capitalismo: "una religione in cui la fede si è sostituita a Dio" (Agamben, 2017, p. 121).

In secondo luogo, come ulteriore istanza che sta contribuendo all'indebolimento della cultura democratica, possiamo annoverare anche i recenti avvenimenti della pandemia Covid-19 e i conflitti bellici (Goodwin et al., 2023).

Gli effetti di questa crisi si ripercuotono sui sistemi educativi e sugli insegnanti in due modalità differenti. La prima riguarda il dilagare della cultura egemonica del capitale umano (Baldacci, 2019; Lynch, 2022) che ha come diretta conseguenza la subordinazione del sistema scolastico al sistema economico e la riconfigurazione del linguaggio dell'educazione nei termini di una transizione economica. Questa tendenza viene altresì definita con l'espressione *learnification* (Biesta, 2022). La seconda si riferisce a ciò che il *report Eurydice* definisce come una *crisi vocazionale dell'insegnamento* (Eurydice, 2021, p. 32). Sotto questo profilo in letteratura è possibile riconoscere delle forze e dei discorsi che protendono a un impoverimento e uno svuotamento della coscienza sociale della professione docente. Questo depauperamento è legato alla

¹ L'espressione "pluriverso delle identità" viene utilizzata dal filosofo italiano Giorgio Cesarale (2019, p. 153) per indicare, sotto il profilo teorico, che la minoranza identitaria non è a ben guardare un dato di fatto, ma è un processo diveniente, nel quale tutti i suoi membri sono coinvolti perché impegnati a falsificare la pretesa del sistema di potere maggioritario. Dal punto di vista della prassi, quindi, questa espressione mette in discussione l'assunzione, a criterio di giudizio trascendentale, dell'unità di misura maschio-bianco-adulto cittadino americano o europeo.

diffusione di modelli di professionalità manageriale che spostano l'attenzione dalla vocazione formativa ed educativa dell'insegnamento a criteri come *l'accountability* di sistema, la performatività, la competizione e il controllo esterno (Barron et al., 2023).

La nostra posizione riprende in parte alcune delle suddette considerazioni, proponendo tuttavia un paradigma alternativo: lo sviluppo umano (Sen, 1999; Nussbaum, 2012; Margiotta, 2014; Baldacci, 2020; Purdy & Galvin, 2024). Tale prospettiva verrà approfondita sia dal punto di vista culturale, con le sfide della cittadinanza democratica e digitale, sia dal punto di vista pedagogico ribadendo l'imprescindibilità del legame tra istruzione, educazione e formazione.

Proseguendo su questa linea, appare evidente come l'identità professionale del docente rappresenti un tema meritevole di attenzione, poiché capace di intrecciare questioni di natura politica, pedagogica, filosofica, didattica e sociologica. Il docente, ricordava Margiotta in uno dei suoi ultimi scritti, è "civic servant" (Margiotta, 2018b, p. 14) e in questo senso una "vital driving force" (Eurydice, 2021, p. 11) per i sistemi educativi e per la società.

Alla luce di queste considerazioni, la nostra ricerca ha come obiettivo colmare un *research gap* individuato nel rapporto *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change* (Suarez & McGrath, 2022, pp. 16-17): "esistono poche ricerche sull'identità professionale degli insegnanti condotte in paesi diversi, dato che l'identità degli insegnanti dipende dal contesto, può essere difficile condurre uno studio comparativo" (traduzione di chi scrive).

Il volume si propone di colmare questo *gap* attraverso un percorso argomentativo articolato in quattro capitoli.

Il Cap. 1 analizza la questione dell'identità professionale del docente attraverso le categorie pedagogiche dell'istruzione, dell'educazione e della formazione, cercando di fissare nello sviluppo umano un paradigma attraverso il quale affrontare la sfida del digitale e la crisi della cultura democratica.

Il Cap. 2 propone una revisione sistematica della letteratura – la metodologia specifica è l'*Umbrella Review* (UR) – grazie alla quale abbiamo ricavato una

definizione riassuntiva di identità professionale del docente (TPI) e le domande di ricerca per l'indagine empirica.

Il Cap. 3 offre una giustificazione della metodologia adottata per la ricerca empirica ed espone le principali caratteristiche del sistema educativo del secondo ciclo di istruzione italiano e irlandese. A partire da tali caratteristiche, come vedremo, abbiamo anche giustificato la scelta di condurre la ricerca in Italia e in Irlanda.

Nel Cap 4, infine, vengono presentati gli esiti della ricerca empirica per giungere, nelle Conclusioni, alle considerazioni generali, ai limiti e alle successive traiettorie di ricerca.

Concludiamo con una breve nota metodologica: la complessità della problematica analizzata ha richiesto di ampliare l'indagine pedagogica a diversi campi delle scienze umane. Come evidenziano Suarez e McGrath (2022) e Beijard e colleghi (2004), il costrutto TPI è stato studiato per anni adottando delle prospettive multidisciplinari che facessero dialogare istanze filosofiche, educative, psicologiche e sociologiche. Di conseguenza, un approccio strettamente settoriale e vincolato a rigide ontologie regionali si sarebbe rivelato parziale. Seguendo il punto di vista di Baldacci e Colicchi (2018) sui confini della pedagogia, riteniamo che sia il problema stesso a stabilire la priorità logica e il metodo di ricerca. L'atto conoscitivo è, in fondo, un processo di adeguazione della conoscenza all'oggetto d'interesse (Stein, 2017). Concordiamo, pertanto, con Popper (1963/1972, p. 118) nel sostenere che: "noi non siamo studiosi di certe materie, bensì di problemi. E i problemi possono attraversare i confini di qualsiasi materia o disciplina". Questo lavoro ha quindi osservato questo principio praticando gli sconfinamenti che ci sono sembrati necessari per affrontare il problema di ricerca in maniera adeguata.

Per ultimo desidero esprimere la mia profonda gratitudine alle persone che mi hanno incoraggiato e sostenuto durante il processo di pubblicazione di questo volume, frutto delle ricerche condotte nel corso del mio dottorato svolto sotto la guida del gruppo di Pedagogia dell'Università di Venezia. Un ringraziamento speciale va al prof. Costa, al quale si deve la pubblicazione di questo lavoro.

Ringrazio il Prof. perché la sua guida è stata per me un saldo punto di riferimento, sia umano che professionale, durante gli anni di dottorato. La sua fiducia e comprensione si sono rivelate fondamentali nei momenti di sconforto e fatica, rappresentando un prezioso stimolo a superare i miei limiti e a migliorarmi continuamente. Un pensiero di gratitudine va anche alla prof.ssa Persico per le numerose revisioni del testo, per i consigli e per tutto il tempo che liberamente e generosamente mi ha dedicato durante l'esperienza di dottorato. Ricordo anche il prof. Conor Galvin, il quale mi ha introdotto alla ricerca qualitativa in ambito educativo e mi ha ospitato in Irlanda presso la UCD, la prof.ssa Ranieri e il prof. Magni che hanno revisionato la mia tesi di dottorato e mi hanno indicato alcuni spunti per perfezionare il mio lavoro. Un pensiero va anche alla prof.ssa Giunta, al prof. Cesarale, al prof. Pagani e al prof. Soliani per i numerosi consigli filosofici, pedagogici e personali.

Un sentito ringraziamento va, inoltre, a Gianluca Doro e all'ufficio *post-lauream* di Ca' Foscari, nonché a Elisabetta Esposto e Lucia Scudellaro del Dipartimento di Filosofia e Beni Culturali, e a Silvia Minghetti e tutto il Campus umanistico di Ca' Foscari. Con queste persone ho avuto l'opportunità di sperimentare una vera e propria dimensione comunitaria nel contesto universitario.

Desidero ringraziare, inoltre, tutti i miei colleghi di dottorato per la loro preziosa compagnia durante il percorso, con un riconoscimento particolare ad Anna, Brigitta, Gabriele e Valentino per le loro numerose revisioni al testo. Ricordo anche tutti i docenti e i dirigenti in Irlanda e in Italia che si sono resi disponibili a essere intervistati in particolare Alison ed Elena. Infine, ringrazio la mia famiglia e i miei amici per il supporto, in particolare Arianna e Luca per il supporto con i grafici, Oscar, Delaney, Dion, Teresa, mia cugina Anna e mia zia Giulia per le correzioni del testo. Rimango, ovviamente, l'unico responsabile delle imperfezioni e delle inadeguatezze del testo.

Dedico questo libro a tutti i miei nonni, i quali mi ricordano sempre che: "chi pratica il Dono e il Bene non si impoverisce mai".

Il volume, oltre a delle parti inedite, riprende il lavoro del percorso di dottorato che comprende alcuni articoli citati in bibliografia e la tesi finale.

Venezia, 15 dicembre 2024

CAPITOLO 1

IDENTITÀ PROFESSIONALE DEL DOCENTE

Negli ultimi decenni, come si evince in un rapporto dell'OECD intitolato *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change* (Suarez & McGrath, 2022), i sistemi scolastici hanno attraversato continui momenti di crisi e di cambiamento che hanno avuto importanti ripercussioni sull'identità professionale degli insegnanti, tanto da richiedere un suo ripensamento. La condizione di instabilità e mutamento, appena descritta, coinvolge, secondo Goodwin e colleghi (2023), sia i sistemi educativi che la società civile e viene bene rappresentata dal termine *permacrisis*² (Vanhercke et al., 2023). Con tale concetto, a livello sociologico, si indica un periodo prolungato di instabilità e insicurezza che coinvolge la produzione di politiche riguardanti differenti ambiti del tessuto sociale, tra cui anche il contesto educativo (Fabbrini et al., 2023; Galvin et al., 2023). Tra gli esempi più emblematici che riconducono a questa idea, vi sono la pandemia Covid-19 e il conseguente passaggio alla digitalizzazione dell'istruzione (Symeonidis & Impedovo, 2023), i cambiamenti climatici (Montà, 2023) e i conflitti bellici (Benadusi, 2022; Neuman, 2022).

Di fronte a questo scenario, la scuola, qui intesa come una comunità democratica (Baldacci, 2020; Biesta, 2023), non può venir meno alla sua funzione di ricostruzione sociale promuovendo un modello di *learnfare*³ (Margiotta, 2018; Costa, 2023) in grado di coniugare il diritto di cittadinanza con quello all'apprendimento per la promozione dello sviluppo umano, sociale e la crescita economica dei paesi. In tal senso, secondo Costa (2022), il

² Vanhercke e colleghi (2023, p. 138) utilizzano la parola *permacrisis* per indicare una fusione tra le parole "*permanent*" e "*crisis*", che si riferisce a un periodo prolungato di instabilità e insicurezza.

³ Relativamente al termine *learnfare* si rimanda a Costa (2023, p. 215).

documento europeo *Eurydice* (2019) sottolinea in maniera inequivocabile la centralità della figura dell'insegnante all'interno del sistema educativo a partire dalla connessione tra inclusione, sviluppo umano e sviluppo del paese. Riportiamo il passo introduttivo tratto da *Eurydice* (2019, p. 1) dove si afferma che la professione docente:

Sta diventando sempre più importante nel momento in cui l'Europa affronta le sfide educative, sociali ed economiche. Le crescenti aspettative in termini di risultati degli studenti e le maggiori pressioni dovute ad una popolazione studentesca sempre più diversificata, insieme alla rapida innovazione tecnologica, stanno al contempo avendo un profondo impatto sulla stessa professione docente.

Questo documento non rappresenta un *unicum* nel suo genere. Da più di trent'anni, infatti, i *policy maker* hanno attribuito alla figura professionale del docente un ruolo chiave per il successo e la qualità dei sistemi educativi nazionali ed internazionali. In questa prospettiva, l'UNESCO, riprendendo un documento del 1966, sottolinea come: "lo stato di progresso dell'istruzione dipende in larga misura dalle qualifiche e dalle capacità del corpo docente: in generale dalle qualità umane, pedagogiche e tecniche dei singoli insegnanti" (ILO/UNESCO, 1966; UNESCO, 2019, p. 11, traduzione di chi scrive). Ne consegue, prosegue lo stesso rapporto, che le *policy* sulla formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti siano coerenti con il progetto di sviluppo del sistema educativo (GPE, 2014; UNESCO 2019, p. 19).

Sulla stessa linea si posizionano i *report* di TALIS (OECD, 2019; 2020) nei quali si evince come gli insegnanti e i dirigenti scolastici influenzino significativamente la qualità dell'istruzione. Per questa ragione i sistemi educativi hanno cercato, negli ultimi decenni, di attrarre candidati altamente qualificati verso la professione, fornire una formazione iniziale e continua di qualità ai nuovi reclutati e agli insegnanti in servizio, sostenere gli insegnanti nello sviluppo continuo delle loro competenze e nella diffusione delle buone pratiche,

promuovere la soddisfazione professionale e il prestigio della professione, al fine di trattenere insegnanti e dirigenti scolastici di qualità (OECD, 2019). Anche nel contesto europeo, negli svariati report Eurydice (2015, 2018, 2021), gli insegnanti vengono presentati come una “vital driving force” (Eurydice, 2021, p. 11) per lo sviluppo dei sistemi educativi e della società.

Gli insegnanti rappresentano una forza motrice vitale nel processo di apprendimento degli studenti in ogni sistema educativo. [...] Essi svolgono un ruolo cruciale nell'aiutare i giovani a sviluppare conoscenze, competenze e valori, permettendo loro di raggiungere il proprio pieno potenziale sia come studenti che come futuri cittadini [...]. Lo scoppio della pandemia di COVID-19 e la transizione repentina dall'insegnamento in presenza a quello a distanza hanno ulteriormente evidenziato l'importanza del ruolo degli insegnanti nel garantire a tutti gli studenti un accesso equo a un apprendimento di qualità (traduzione nostra, Eurydice, 2021, p. 23)

Tuttavia, analizzando le condizioni lavorative di tale categoria, è possibile notare come le raccomandazioni e le aspettative dei *policy maker* siano generalmente disattese. Ciò che emerge, piuttosto, è un panorama incerto che fa ipotizzare una crisi professionale dei docenti “vocational crisis of teaching” (Eurydice, 2021, p. 32). Ci limitiamo a evidenziare sinteticamente alcune criticità: una generale insoddisfazione relativa agli stipendi⁴ (Eurydice, 2021; OECD, 2022), alti livelli di stress⁵ (Eurydice, 2021; OECD, 2020), la diminuzione del prestigio sociale e la differente percezione del prestigio sociale in base al gender⁶ (OECD, 2020), il precariato, un generale invecchiamento della forza lavoro specialmente in alcuni

⁴ Per approfondimenti si rimanda ai rapporti Eurydice, *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being* (2021, pp. 31-60) e *Education at a Glance* (2022, pp. 358-379).

⁵ Per approfondimenti si suggerisce il rapporto Eurydice, *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being* (2021, pp. 31-60) e al secondo volume di Talis, *Teachers and School Leaders as Valued Professionals* (OECD, 2020, p. 76 e pp. 92-94).

⁶ Si rimanda alle Sez. *Prestige and status of the profession as elements of its attractiveness* del rapporto Talis (OECD, 2020, pp. 77-81).

paesi europei⁷ (Eurydice, 2021), il problema delle dimissioni degli insegnanti in servizio⁸ (OECD, 2022).

Nonostante il proposito di questo libro non riguardi un'analisi comparata delle politiche educative⁹, questi contributi ci permettono di introdurre alcune questioni che riprenderemo nelle prossime sezioni di questo capitolo e lungo tutto il nostro elaborato. Il primo punto riguarda la cifra identitaria della professione docente: un mestiere con una forte vocazione educativa che si caratterizza come un servizio culturale, civile e sociale. Il secondo concerne due sfide culturali che fanno da sfondo al nostro problema di ricerca perché influenzano il contesto professionale in cui gli insegnanti si trovano a operare: la cittadinanza e la democrazia in una società segnata dalla rivoluzione digitale. Infine, l'ultimo verte su alcuni fattori strutturalmente contraddittori relativi alle condizioni professionali dei docenti che influenzano la formazione e lo sviluppo dell'identità professionale (in questo elaborato ci soffermeremo in maniera specifica sul contesto italiano e irlandese).

La prossima sezione approfondirà la questione dell'identità professionale del docente a partire dalle tre strutture chiave di ogni atto pedagogico (Margiotta, 2015, p. 17; Potestio, 2023, pp. 30-31), ossia il rapporto tra istruzione, educazione e formazione.

⁷ Per approfondimenti si richiama il rapporto Eurydice, *Teachers in Europe. Careers, Development and Well-being* (2021, pp. 31-60).

⁸ Per approfondimenti indichiamo il rapporto *Education at a glance* (OECD, 2022, pp. 424-438).

⁹ Per una disamina più approfondita di questo argomento si rimanda ai contributi di Simoes e colleghi (2018), Magni (2019), Menter (2023), Purdy e colleghi (2023), e Livingston e colleghi (2024).

1.1 Identità professionale del docente: ripensare il rapporto tra istruzione ed educazione in chiave formativa

La relazione tra istruzione, educazione e formazione rappresenta, sin dall'antica Grecia (Cambi, 2003), la questione per eccellenza della materia pedagogica (Margiotta, 2015; Potestio, 2023). È a partire, infatti, dal rapporto tra questi tre poli che delineremo, riprendendo quanto mostrato in Zavatta (2022; 2024), il costrutto dell'identità professionale del docente.

Il concetto di formazione deriva dalle parole *paideia* e *bildung* (Massa, 2006) e, per questo, richiama una lunga tradizione filosofica: “la formazione è la *paideia*, la *Bildung*, è il contenuto spirituale di un processo attraverso il quale si presume che possa esprimere un'individualità determinata [...]. Esso si rivela quando la mia storia, la mia individualità, prende coscienza, appunto attraverso il rapporto doloroso e sofferto con ciò che è oggettivo nella cultura, nelle grandi produzioni dello spirito” (2006, p. 122). Questo concetto, in ambito pedagogico, rimanda anche al dar forma all'azione, cioè ai sistemi di azione che costituiscono, per un verso, l'identità evolutiva, storica, inventiva del soggetto e, per l'altro verso, la matrice generativa che consente al soggetto di coniugare e, a un tempo, di moltiplicare le forme del suo esistere (Margiotta, 2015). Come spiega Sibilio (2018) la formazione costituisce il presupposto dell'azione educativa, poiché comporta l'incorporazione di conoscenze (istruzione) e la padronanza del saper essere e del saper fare (educazione), ponendo al centro la costruzione del soggetto e la fioritura della persona (Costa, 2023). In ambito internazionale, Biesta (2022) definisce la formazione – *bildung* – come “il lavoro dell'Io nel divenire se stesso” (2022, p. 35, traduzione di chi scrive), intendendo quindi un lavoro interiore che consente a ogni individuo di diventare pienamente e autenticamente se stesso (Stein, 2017). La parola formazione, inoltre, se intesa come *Bildung*, ha anche un secondo significato declinabile in ambito professionale (Bertagna, 2006; Potestio, 2020; 2023). In questo filone, propriamente definito come pedagogia del lavoro, la riflessione pedagogica si

interroga sulla valenza formativa del lavoro per la persona umana (Potestio, 2020; Costa, 2023).

Con educazione si intende, invece, un termine di dominanza valoriale legato alla realizzazione di ideali e forme culturali chiave per lo sviluppo umano, si pensi alle idee del bello, del vero, del bene, e del giusto (Pinto-Minerva, 2018). Nel rispetto delle sue radici etimologiche educare significa guidare, condurre, trarre fuori, generare, curare (Mari, 2019). Anche sul tema dell'educazione ritorna sempre il filosofo dell'educazione Gert Biesta, proponendo la seguente definizione: “credo che l'educazione – che in tedesco può essere definita con la parola *Erziehung* – riguarda il far nascere, in un altro essere umano, il desiderio di voler esistere nel e con il mondo in modo maturo, cioè come un soggetto” (Biesta, 2022, p. 35, traduzione di chi scrive). Non a caso John Dewey nel celebre scritto *Democracy and Education* interpreta il concetto di educazione come una *necessità della vita*, una *funzione sociale*, una *direzione*, una *crescita* e, in modo complessivo, un *processo di formazione* e di *ricostruzione* (Alioto & Zavatta, 2024). Infatti, secondo il filosofo americano il semplice processo di sviluppo e di crescita fisico-biologico non è sufficiente a garantire la riproduzione della vita di un gruppo, è necessario, per la sopravvivenza dell'organismo sociale, anche uno sforzo grazie al quale si comunicano i costumi e gli abiti sociali. L'educazione, dunque, è incaricata di colmare questo bisogno primario; essa assume, così, una funzione naturale della vita umana, configurandosi come un fenomeno che è al pari del bere e del mangiare (Spadafora, 2017). Proponiamo, infine, una definizione particolarmente significativa di educazione: “il concetto di *Erziehung* richiama, invero, una linea ed una tradizione che la interpreta come introduzione alla realtà e, per questa strada, alla realtà totale” (Margiotta, 2014a, pp. 353-354)

Il termine istruzione, infine, rinvia etimologicamente all'atto di armare, disporre, trasmettere e preparare. Infatti, con questa parola si intende quella funzione legata alla produzione e all'organizzazione della conoscenza in contesti educativi formali (Connelly et al., 2008). Storicamente lo psicologo statunitense Jerome Bruner, nel celebre testo *Towards a theory of Instruction*, ha introdotto il

termine *Teoria dell'Istruzione*, descrivendo con tale concetto lo studio dei vari modi in cui è possibile favorire la crescita e lo sviluppo intellettuale del discente (Bruner, 1966/1967) attraverso l'esplorazione delle strutture disciplinari. In questo senso, come ricorda Tassi (1992), la teoria dell'istruzione presenta una *tendenza prescrittiva* in quanto formula delle regole concernenti il modo più efficace per raggiungere una determinata conoscenza o abilità, e una tendenza normativa, cioè fornisce criteri e stabilisce condizioni per soddisfarle (Margiotta b, 2014). Gli assunti su cui si basa una teoria dell'istruzione hanno come riferimento le principali scoperte della psicologia dell'apprendimento e dello sviluppo (che ai tempi di Bruner erano il cognitivismo e il comportamentismo), ma che al giorno d'oggi potremmo definire con l'ambito degli studi della *Science of Learning* (SL) (Privitera et al., 2023). Secondo la definizione proposta da Privitera e colleghi (2023), questa disciplina si occupa dello studio scientifico delle basi sottostanti all'apprendimento, con l'obiettivo di descrivere, comprendere o migliorare l'apprendimento prendendo in esame le varie fasi dello sviluppo umano in relazione a diversi contesti¹⁰. Chiaramente, se la teoria dell'istruzione ai tempi di Bruner si differenziava dalla psicologia per lo scopo e gli strumenti operativi (Margiotta, 2007; 2014), analogamente, al giorno d'oggi, il polo dell'istruzione si distingue dalle SL, perché si pone come obiettivo il miglioramento dell'apprendimento attraverso la pratica dell'insegnamento che avviene all'interno di una precisa cultura scolastica¹¹ (Margiotta, 2010). A questo proposito in letteratura si parla di architetture dell'istruzione¹² facendo riferimento alle diverse tipologie attraverso le quali qualificare l'azione didattica

¹⁰ Per una definizione completa di SL si rimanda a Privitera e colleghi (2023, p. 100206). Specifichiamo che il campo delle LS comprende una gamma variegata di discipline: tra le più citate spiccano le neuroscienze, le scienze cognitive e la psicologia.

¹¹ Con cultura scolastica si intendono tre aree relative al processo di organizzazione degli insegnamenti e degli apprendimenti e al processo di qualificazione degli ambienti formativi (istituto, scuola, classe).

¹² Bonaiuti e colleghi (2017) riprendendo il lavoro di Clark (2000) propongono sei architetture istruttive: recettiva o trasmissiva, comportamentale o direttivo-interattiva, a scoperta guidata, esploratoria, simulativa, collaborativa, cognitiva/autoregolativa.

nella sua componente di mediazione simbolica, cognitiva epistemologica e tecnologica (Bonaiuti et al., 2017; Ranieri, 2022).

Una volta compresi questi poli, è necessario domandarsi cosa significhi pensare il rapporto tra istruzione ed educazione in chiave formativa e, in seconda battuta, quali implicazioni abbia questa operazione in relazione al nostro oggetto di ricerca: l'identità professionale del docente. Per rispondere a questo interrogativo ci soffermeremo, in prima battuta, sulla semantica del fenomeno apprendimento (Munari, 2006) e sulla sua struttura logica (Baldacci, 2018), ricordando che il compito specifico della pedagogia riguarda la riflessione sui processi che qualificano e danno senso all'esperienza dell'apprendimento (Margiotto, 2015). In secondo luogo, ritorneremo sulla tematica dell'identità professionale dei docenti a partire da due casi esemplari: la nozione di istruzione educativa (Baldacci, 2014; 2019) e di valutazione educativa (Vertecchi, 1983; 2022; Tessaro 2014; Corsini, 2023).

- a) In primo luogo, per poter definire il fenomeno dell'apprendimento occorre superare una logica lineare e cumulativa. Si è fatta strada, infatti, una concezione differente che delinea un processo più tortuoso (non lineare), multidimensionale, circolare, costituito da gerarchie intricate e processi autopoietici e semiogenetici (Munari, 2006). Come rileva di recente Jacomuzzi (2023), a partire dagli anni '80 del secolo scorso, vi fu un *turning point* delle scienze cognitive che ha portato a concepire la cognizione non più semplicemente come un'azione di rappresentazione oggettiva della realtà, ma come una dinamica di azione, intervento, movimento che riconfigura la situazione dell'organizzazione interna del vivente e che, al tempo stesso, ritrae la relazione del vivente nei confronti del suo ambiente circostante. Stiamo parlando della cognizione incarnata o *embodied cognition*. La teoria enattiva della formazione (Margiotto, 2015; Zambianchi & Scarpa, 2020; Costa, 2023) mette proprio in risalto come l'apprendimento non si generi solo cognitivamente, ma anche attraverso

l'esperienza corporea, in una stretta relazione tra funzioni mentali e interazioni tra il corpo e l'ambiente.

- b) Il secondo aspetto rimanda al significato esistenziale e personale dell'apprendere (Munari, 2006). Come affermano Demetrio (2006) e Mortari (2023), parlando della riflessione, si apprende nella misura in cui si è capaci di dare senso e significato alla propria esperienza. Non è sufficiente che un avvenimento segni semplicemente la biografia di un individuo, ciò che qualifica l'apprendimento è la capacità di trasformare l'esperienza nella sua declinazione narrativa (la competenza autobiografica) e agentiva (nuovi modi di pensare l'azione). Proponiamo un passo particolarmente significativo di Mezirow dove viene spiegata la funzione dell'apprendimento trasformativo: “creare significato ovvero trarre senso da un'esperienza, interpretandola. Successivamente, quando utilizziamo questa interpretazione per dirigere il processo decisionale o l'azione, in quel momento la creazione di significato diventa apprendimento. Impariamo in modo differente quando lo facciamo per agire rispetto a quando lo facciamo per comprendere quello che ci viene comunicato. La riflessione ci permette di correggere distorsioni nelle nostre credenze ed errori nel nostro *problem solving*” (2016, p.1). Questa declinazione esistenziale della nozione di apprendimento ci riporta ai concetti di formazione ed educazione definiti precedentemente, volendo, però, evidenziare una differenza tra i due termini: secondo Potestio (2023), il primo (formazione) pone l'attenzione sul dialogo interiore che il soggetto intrattiene con se stesso, mentre il secondo (l'educazione) sottolinea la dimensione intersoggettiva ed esterna alla coscienza.
- c) Il terzo punto, infine, riprendendo i lavori di Baldacci¹³, esplicita il legame tra tre livelli logici dell'apprendimento di Bateson (1997) e i concetti di

¹³ Massimo Baldacci in diversi luoghi (2012; 2014; 2018; 2020) associa ai tre livelli logici dell'apprendimento esposti da Gregory Bateson nel celebre libro *Steps to an Ecology of Mind* – apprendimento I, apprendimento II e apprendimento III – rispettivamente alle categorie di istruzione, educazione e formazione. Più precisamente i tre livelli logici dell'apprendimento

formazione, educazione, istruzione. Secondo il pedagogista italiano (2018), infatti, il primo livello dell'apprendimento, inerente all'acquisizione di conoscenze e di abilità relative ai saperi scolastici, corrisponderebbe all'istruzione; il secondo, riguardante la strutturazione di abiti mentali declinati sotto forma di mentalità e competenze, sarebbe equiparabile all'educazione; il terzo concerne il disapprendimento degli abiti mentali posseduti e la capacità di formarne di nuovi e corrisponderebbe alla formazione: "l'apprendimento di terzo ordine [così come la formazione di terzo ordine] consiste nella trasformazione degli abiti mentali in seguito a mutamenti esistenziali significativi" (Baldacci, 2018, p. 69).

Fatte queste precisazioni, i concetti di istruzione e valutazione educativa mostrano come sia necessario concepire l'identità professionale del docente all'interno del legame tra formazione, educazione e istruzione.

Il primo si fonda, infatti, sul presupposto che "l'apprendimento non è un unico processo, ma un insieme di processi multiformi (cognitivi, metacognitivi, socio-relazionali, motivazionali, esperienziali, trasformativi), intrecciati in reti prive di gerarchie ideologiche e di egemonie culturali, che si incarna nel pensiero-azione in situazione" (Tessaro, 2014, pp. 86-87). Per questa ragione è necessario che l'insegnamento non venga inteso sulla scorta di una ricezione meramente passiva di nozioni, poiché tale dimensione rappresenta esclusivamente un livello superficiale della questione. Al contrario è auspicabile che il discente possa essere coinvolto attivamente in compiti autentici (Corsini, 2023) finalizzati a promuovere e valutare, insieme agli studenti, le conoscenze, le abilità e le competenze utilizzate nell'affrontare problemi reali. Le discipline andrebbero così intese simbolicamente come "delle finestre sulla realtà" (Tempesta, 2019, p. 43). In questo senso, il processo di apprendimento dovrebbe condurre il discente allo sviluppo delle cosiddette competenze (Serbati, 2022), ovvero lo sviluppo di

corrisponderebbero a tre ordini o gradi formativi differenti tra loro correlati. Facciamo notare come Baldacci prenda in considerazione tre livelli, ma per l'autore americano esistono anche il livello 0 ed il IV livello.

disposizioni basate non tanto sull'accumulo del sapere, ma sull'essere in grado di usare in modo ragionevole e creativo ciò che si sa di fronte a problemi reali. Come ricorda Baldacci (2014, 2021) la struttura delle competenze implica una sinergia tra componenti di primo livello (conoscenze e abilità) e di secondo livello (abiti di pensiero), che presuppongono la mobilitazione e l'attivazione di molteplici dimensioni che caratterizzano la persona umana come le conoscenze, le abilità, l'immagine di sé, il ruolo sociale, i tratti e le motivazioni (Serbati, 2022).

Come abbiamo già detto in precedenza, se l'educazione ha come scopo l'introduzione alla realtà, ciò significa che con l'istruzione non s'imparano solo nozioni, ma s'impara anche a elaborare il sapere; ossia, si educa la mente ad apprendere e a conoscere la realtà¹⁴. In tal senso, è possibile far riferimento al tema dell'*insegnamento educativo*: "l'insegnamento educativo provoca nel senso che chiama lo studente ad uscire fuori dalla caverna conoscitiva nella quale può rintanarsi l'Io, invitandolo e guidandolo all'esperienza affascinante dell'incontro con l'essere in tutta la sua ampiezza e inesauribilità" (Tempesta, 2019, p. 48). Queste parole ci ricordano che la professione docente è in fondo un mestiere incompiuto perché "rinvia alla ricerca dell'oltre" e al "trascendere il proprio sé, andare oltre il limite del proprio io" (Rivoltella, 2018, p. 60).

Riassumendo, con la tesi dell'istruzione educativa sosteniamo che la distinzione tra istruzione, educazione e formazione sia meramente di natura concettuale: nella pratica, l'educazione e la formazione accompagnano sempre l'istruzione, producendosi collateralmente a essa (Baldacci, 2014).

Per valutazione educativa si intende "un processo che consente di formulare un giudizio di valore emesso sulla distanza rilevata tra una situazione auspicata e una effettivamente riscontrata e finalizzato all'assunzione di decisioni volte alla riduzione di tale distanza" (Corsini, 2023, p.35). In ambito scolastico l'azione

¹⁴ A questo proposito richiamiamo un passo di Gramsci tratto dai *Quaderni dal carcere*: "il latino non si studia per imparare il latino, si studia per abituare i ragazzi a studiare, ad analizzare un corpo storico che si può trattare come un cadavere ma che continuamente si ricompone in vita. [...] Questo studio educava senza averne la volontà espressamente dichiarata, anche col minimo intervento dell'insegnante" (Gramsci, 2021, Q. 12 § 2).

valutativa non coincide con la sola verifica o certificazione delle conoscenze, poiché i suoi effetti hanno un'incidenza sia nei confronti dell'ambiente sociale sia in relazione alle situazioni didattico/formative (Vertecchi, 1983; 2022). Riprendendo il lavoro di Galliani (2022, p. 39), si può affermare che l'“ontologia della valutazione educativa” sia composta da teorie scientifiche, modelli e scelte empiriche e da una dimensione politica relativa alla gestione del potere (Corsini, 2023). Per questo, è possibile far riferimento a differenti “culture della valutazione” (Aquario, 2019, p. 21) che hanno come effetto perpetuare o sovvertire le stratificazioni delle differenze tra le classi (Vertecchi, 1983; 2022). La competenza della valutazione è, in effetti, un punto strategico per la professionalità docente (Benvenuto, 2023) poiché coinvolge le dimensioni della misurazione dei prodotti formativi (valutazione sommativa), delle procedure organizzative (valutazione diagnostica/orientativa), l'interpretazione dei processi formativi (valutazione formativa/autentica) (Galliani, 2022) e la valutazione dei sistemi educativi¹⁵ (Tessaro, 2022; Salatin, 2022). L'azione valutativa, quindi, tocca tutti i diversi piani descritti dai livelli logici dell'apprendimento che sinteticamente sono rappresentabili attraverso lo schema conoscenze, abilità procedurali, competenze, e collateralmente dal processo di attribuzione del valore: “valutare l'apprendimento significa ricercare il senso, riconoscere il potenziale, attribuire il valore di ciò che le persone acquisiscono e costruiscono per crescere, per migliorare, per promuovere lo sviluppo di sé e delle comunità” (Tessaro, 2014, p. 86).

Questa breve digressione sull'agire valutativo e l'agire didattico, mostra come anche le dimensioni più tecniche della professione docente acquisiscano un significato profondo il nesso tra istruzione, educazione e formazione. Bisognerà, a questo punto, domandarsi entro quale orizzonte di senso collocare l'istruzione e la valutazione educativa e di conseguenza l'identità professionale del docente (TPI), rispondendo alla domanda sulla finalità ultima di questi processi. Ciò

¹⁵ L'espressione *sistema educativo* va intesa nell'ampia accezione di sistema di educazione, di istruzione e di formazione. “Il sistema educativo presenta le caratteristiche di un sistema aperto e vivente” (Tessaro, 2022, p. 265).

significa esplicitare l'identità professionale del docente e l'idea di scuola a cui ci si vuole riferire.

Il quadro diventa più chiaro, dunque, se si considera la TPI in relazione alla tematica della valutazione dei sistemi scolastici. Come spiega in maniera approfondita Salatin (2022), a partire dagli anni '70 negli Stati Uniti e dagli anni '90 in Europa, ha incominciato a prendere piede un dibattito relativo alla valutazione dell'insegnamento e degli insegnanti che nel corso del tempo ha fissato degli *standard* professionali e degli idealtipi professionali che in qualche modo determinino la TPI. Proponiamo la traduzione di un estratto dell'articolo di Barron e colleghi (2023) perché pare riassumere il nocciolo della questione:

Nel ventunesimo secolo, esistono due discorsi dominanti sulla professionalità degli insegnanti, quello democratico e quello manageriale. Questi due approcci definiscono e limitano ciò che può essere pensato o detto riguardo alla professionalità degli insegnanti. Il modello di professionalità manageriale è associato ad alti livelli di responsabilità e controllo statale. Si sostiene che questo tipo di professionalità sia stato il discorso dominante negli ultimi anni, poiché ci si aspetta che le scuole siano più responsabili ed efficienti. Il discorso manageriale riguarda le regolamentazioni esterne, il controllo degli insegnanti che devono essere conformi ad esse, la misurazione dei risultati degli alunni e il miglioramento costante. Il discorso della professionalità democratica è più interessato all'*agency* degli insegnanti, alla collaborazione tra di essi e alla collaborazione con gli *stakeholder* esterni [...] il discorso democratico sostiene che gli insegnanti hanno una responsabilità più ampia dell'insegnamento in classe, includendo il benessere dell'intera scuola (gli studenti e la comunità in generale). Questi due discorsi sulla professionalità degli insegnanti non devono essere intesi come binari opposti. Day e Sachs (2005) ritengono che entrambi possano coesistere contemporaneamente e che gli insegnanti debbano negoziare le contraddizioni e le richieste di entrambi (pp. 3-4, traduzione di chi scrive).

Muovendo i passi da questo estratto e rifacendoci ai contributi provenienti dalla letteratura nazionale e internazionale (Pinar, 2004; Apple, 2010; Skeritt, 2019;

Lynch, 2021; Bertagna, 2022; Baldacci, 2020; 2023; Säfström, 2023; Biesta, 2022; 2023), riteniamo che l'identità professionale dei docenti vada inquadrata all'interno dei due paradigmi appena esposti.

Nella prossima sezione, sarà nostra premura mostrare come l'idea democratica della scuola e dell'identità professionale dell'insegnante voglia prendere le distanze da una visione neoliberista della professione che riduce questo mestiere alla mera trasmissione del sapere e all'addestramento di competenze imposte dal mercato. Un paradigma che, in ultima analisi, non concepisce il ruolo dell'insegnante a partire dal trinomio istruzione, educazione e formazione. Al contrario, proponiamo una concezione che delinea l'insegnante come un intellettuale autonomo (Baldacci, 2020b) e un professionista dell'educazione, della didattica (Magni, 2019; Martini, 2019) e della valutazione (Benvenuto, 2023) che svolge un servizio culturale, civile e sociale, da edificare e promuovere all'interno di una comunità scolastica che è parte a sua volta di un ecosistema formativo territoriale (Costa, 2022).

Questa idea, in effetti, può essere riassunta con una formula che rappresenta lo scopo del percorso scolastico: la formazione dei talenti¹⁶. Su questo argomento si sono espressi numerosi accademici italiani (Margiotta, 2015; 2017; 2018), Tempesta (2019), Bertagna (2020), e Costa (2018; 2023), i più riprendendo le teorie di Sen (2001) e Nussbaum (2011). In una prospettiva pedagogica, la formazione del talento ha a che vedere con lo sviluppo delle libertà sostanziali dell'individuo, un tema che, come vedremo nella prossima sezione, è fortemente legato all'educazione alla cittadinanza democratica. Se dal punto di vista politico lo sviluppo delle libertà sostanziali consiste “nell'eliminare i vari tipi di illibertà

¹⁶ Il talento (dal latino *talentum* e dal greco *tàlanton*) indica etimologicamente un'unità di misura che corrispondeva nei paesi attici a 60 mine e 3000 stateri. Nel lessico comune la parola talento indica un'inclinazione e poi un desiderio (Margiotta, 2018). Costa (2023), riprendendo i modelli di Gagné e Renzulli, sottolinea come il talento non sia semplicemente una trasformazione graduale delle potenzialità individuali, ma un processo complesso che coinvolge anche il livello sociale, e, quindi, la trasformazione dell'abilità di un individuo in talento può essere promossa sia dall'interazione di fattori interni sia dall'interazione di fattori esterni che funzionano come catalizzatori intrapersonali ed ambientali.

che lasciano agli uomini poche scelte e poche occasioni di agire” (Sen, 1999/2001, p. 10), per ciò che concerne la riflessione sulla scuola significa sostenere un’omologia tra insegnamento e apprendimento. In altre parole, nella prospettiva della formazione dei talenti l’insegnamento e l’apprendimento sono la strada attraverso la quale favorire lo sviluppo e la valorizzazione della persona umana: “la nostra tesi è che fra conoscenza ed esperienza, così come fra apprendimento e sviluppo, non c’è distinzione di natura, ma solo di forma e di grado. Come matura lo sviluppo dei talenti in ciascuno di noi, così si realizza il procedere delle discipline, che per svilupparsi devono insegnare a se stesse. [...] Insegnare è anche produrre trasformazioni nella mente e nella conoscenza degli allievi” (Margiotta, 2018 b, p. 167). Ciò implica un ripensamento dei traguardi formativi e dei paradigmi valutativi dei sistemi educativi e scolastici.

Concludiamo questa sezione rievocando un interrogativo di Martha Nussbaum che ci introduce direttamente alla prossima sezione e al tema di questo libro: cittadinanza e democrazia: “Per pensare a un’educazione alla cittadinanza democratica, dobbiamo pensare a cosa sono le nazioni democratiche, e per che cosa lottano. Che cosa significa dunque per una nazione progredire?” (Nussbaum, 2010/2011, p. 32).

1.2 Identità professionale del docente: cittadinanza e democrazia

Prima di rispondere alla domanda di Martha Nussbaum, vogliamo delineare, sotto il profilo filosofico, i concetti di cittadinanza e democrazia. Affronteremo questo tema attraverso due considerazioni che riprendono telegraficamente alcuni passi del pensiero di Aristotele, di Hegel e di Dewey.

La prima riguarda la natura relazionale della persona umana (Pagani, 2012): ogni uomo è naturalmente orientato a compiersi nel rapporto con ogni altra persona. Lo ha ricordato Aristotele nella *Politica* affermando che l’uomo è per natura “*politikòn zôon*” (animale politico) e “*zôon lógon échon*” (animale dotato di *lógos*), due espressioni che indicano, secondo lo Stagirita, due tratti distintivi

dell'uomo rispetto agli animali (*zôa*). Con il *lógos*, termine traducibile come *parola* e *ragione*, si indica la capacità di instaurare un rapporto adeguato con la realtà e gli esseri umani in vista del bene. Se grazie alla parola gli uomini sono in grado di manifestare verbalmente le proprie azioni ed intenzioni, attraverso la ragione essi sono capaci di sapersi orientare all'interno della sfera dei valori al fine di poter deliberare intorno al bene e al male. Su questa duplice capacità e potenzialità si fonda la natura sociale e politica di ogni individuo:

L'uomo è un animale politico più di ogni ape e di ogni animale che vive in greggi. La natura infatti, come diciamo noi, non fa nulla inutilmente; soltanto l'uomo, tra gli animali, ha la parola [*logos*]. La voce è segno del dolore e del piacere, perciò la possiedono anche gli altri animali: infatti la loro natura giunge fino a questo punto, ad avere la sensazione del dolore e del piacere e a manifestarla l'uno all'altro; la parola invece serve a mostrare l'utile e il nocivo, come anche il giusto e l'ingiusto. Questo, infatti, è proprio dell'uomo rispetto agli altri animali: essere l'unico ad avere la sensazione del bene e del male, del giusto e dell'ingiusto e delle altre cose del genere. La condivisione di queste cose costituisce famiglia e città (Politica, I, 1253a 7-18, p. 147).

L'essere umano, secondo Aristotele, non è una realtà adeguatamente compiuta in sé. Egli può realizzarsi solo all'interno di una dimensione comunitaria che si costituisce in vista del perseguimento del bene¹⁷. Da questa prima considerazione si capisce che, con il termine cittadino, si intende la naturale collocazione di ogni essere umano nella *polis*, ossia il complesso di istituzioni politiche, la complessità urbana (l'insieme delle case, delle vie e dei luoghi delle nostre città) e la varietà

¹⁷ Riportiamo un passo di Aristotele del primo libro della Politica: “dal momento che vediamo che ogni città è una forma di comunità e ogni comunità è costituita in vista di un qualche bene – giacché tutti compiono tutte le loro azioni per quello che sembra loro essere un bene – è chiaro che tutte mirano ad un qualche bene, ma in grado eminente e al più importante di tutti i beni tende quella comunità che è più autorevole di tutte e include tutte le altre: questa è quella chiamata città e comunità politica” (Politica, I, 1252a 1-5, p. 141).

delle tradizioni, usi e costumi che caratterizzano la vita di ciascuno (Alioto & Zavatta, 2024), in vista della ricerca del bene.

Analogamente anche Hegel, esplorando il tema del riconoscimento, appura la dimensione sociale dell'essere umano. Per il filosofo tedesco, infatti, l'intersoggettività rappresenta la base per lo sviluppo della coscienza per poi confluire nella sfera dell'eticità attraversata dai momenti della famiglia, della società civile e dello stato (Cortella, 2023). Nell'eticità, in maniera più precisa nello *spirito di un popolo*, ha luogo la conciliazione tra *dover-essere* ed *essere* (Cesarale, 2009) e da ciò consegue che nell'appartenenza a un popolo le singole persone trovano la loro essenza, cioè la loro ragione di vita.

La sostanza che sa se stessa libera, e in cui il dover-essere assoluto è a un tempo anche essere, ha realtà come spirito di un popolo (*Geist eines Volkes*). La scissione astratta di questo spirito è l'atto di singolarizzarsi in persone, e lo spirito del popolo è la potenza e necessità interna dell'autonomia di tali persone. La persona, a sua volta, in quanto intelligenza pensante, sa la sostanza come la sua propria essenza, e in questa predisposizione d'animo, cessa di essere accidente della sostanza (Hegel, 1830/2002 § 514).

La seconda osservazione, deducibile da John Dewey, è relativa alla questione democratica che analizzeremo a partire dal testo *The Ethics of Democracy* (1888). Questa seconda argomentazione completa la precedente poiché risponde alla domanda su quale sia la forma di governo più adeguata a favorire lo sviluppo degli esseri umani.

Nell'opera sopra menzionata, il filosofo statunitense risponde criticamente al volume di Henry Maine¹⁸, *Popular Government* (1885), ritornando sulla dimensione sociale dell'essere umano attraverso la teoria dell'organismo sociale e proponendo l'ideale etico della democrazia come la forma più compiuta di

¹⁸ Henry Maine nello scritto *Popular Government* dipinge criticamente la visione democratica della società. Le tesi del giurista britannico vengono riprese e criticate esplicitamente da Dewey (2008, pp. 228-230).

organizzazione sociale (Granese 1966; Baldacci 2019; Pezzano, 2021). Prendendo le distanze da uno dei presupposti del giurista britannico – la tesi secondo cui gli individui vanno concepiti come atomi pre-sociali (Baldacci, 2017) –, Dewey ritiene che gli esseri umani siano dei microcosmi al centro di una rete di relazioni di reciprocità necessarie che costituiscono e determinano la loro identità (Bellatalla, 2017): “la teoria dell'«organismo sociale», la teoria secondo la quale gli uomini non sono atomi isolati non sociali, ma sono uomini nel dispiegarsi dei rapporti tra uomini, ha superato in modo definitivo la teoria dell'uomo come aggregato”(Dewey, 1888/2003, p. 7).

Il tipo di relazione descritta in questo libro fa appello a un rapporto di implicazione tra i termini organismo sociale ed essere umano, dove uno dei due non può esistere senza l'altro. In tale relazione, cioè, gli esseri umani non potrebbero sussistere senza l'organismo, così come il corpo sociale senza le singole persone. Più precisamente la sussistenza di tale relazione si fonda su di un principio che Dewey definisce la suprema ed unica legge della persona: “la libertà [...] è l'ideale etico per cui la persona è la suprema e unica legge, e ogni uomo rappresenta un fine in se stesso” (1888/2003, p. 19). Coerentemente con questa visione, se la libertà costituisce l'implicazione di senso di tale legge, la democrazia, allora, incarna quell'ideale che promuove lo sviluppo della personalità come scopo primario e fine ultimo della società:

In breve, la democrazia significa che la personalità è la prima e ultima realtà. La democrazia mette che il significato della personalità possa essere compreso solo quando si presenta in forma oggettiva nella società [...]. La democrazia crede che l'essenza della personalità sia propria di ciascun individuo e che la scelta di svilupparla o meno debba provenire da ciascun individuo. Da questa posizione centrale della personalità derivano gli altri elementi della democrazia, libertà, eguaglianza, fraternità – parole che non sono semplici strumenti per imbonire la folla, ma simboli del più alto ideale etico che l'umanità abbia mai raggiunto; l'idea che la personalità sia l'unico valore permanente e durevole, e che ogni essere umano possiede una personalità (1888/2003, p. 18).

Per questa ragione, Dewey ritiene che Maine non abbia colto il reale significato del concetto di democrazia, ossia qualcosa di più profondo rispetto a una semplice forma di governo: “vediamo ora se ci si può fermare all’idea di democrazia come semplice forma di governo, o se essa implica qualcosa di più” (1888/2003, p. 14). La democrazia, a ben vedere, va concepita come un ideale etico dell’umanità e come un sentimento condiviso che deve essere incarnato in tutte le forme che assume la comunità. A questo proposito, il filosofo americano utilizza un’interessante similitudine per far comprendere il fraintendimento in cui è incappato Maine:

Dire che la democrazia è solo una forma di governo è come dire che una casa è un insieme più o meno geometrico di mattoni e malta; che una chiesa è un edificio con panche, pulpito e guglie. È vero, certamente lo sono. Tuttavia, per altro verso, sono qualcosa di infinitamente più grande. La democrazia, come ogni altro ordinamento politico, è stata finemente definita come memoria del passato, coscienza del presente, ideale del futuro. La democrazia, in una parola, è una concezione sociale, vale a dire etica (1888/2003, p. 15).

All’interno di questa concezione etica della democrazia, è importante sottolineare la rilevanza pubblica delle singole comunità (etiche, religiose, familiari, scolastiche) poiché in esse deve permeare e deve essere veicolato lo spirito democratico. Per riprendere l’immagine dell’organismo, affinché vi sia un corpo occorre che le cellule di tale tessuto siano ben formate. Nelle singole comunità, infatti, lo spirito democratico prende forma come tensione ideale che deve essere continuamente perseguita e rinnovata in tutte le sfere delle società.

Declinare la cittadinanza in termini democratici significa, quindi, che lo scopo primo e ultimo della società deve consistere nel pieno sviluppo della personalità, intesa come sviluppo ed espressione di un soggetto libero e responsabile (Striano, 2019). Il concetto di cittadinanza democratico, dunque, se viene assunto in termini educativi rivela una tensione formativa verso la natura

sociale dell'essere umano che ha una conseguenza etico-politica non trascurabile: organizzare la società in funzione dello sviluppo della persona.

Questa tensione può essere tradotta con il concetto di bene comune la cui declinazione pratica risiede nel principio di sussidiarietà (Pagani, 2012; Costa, 2014). Con sussidiarietà intendiamo, dal punto di vista filosofico, “l'ideale regolativo della buona relazione fra l'organismo e le membra, quando le membra siano persone (cioè soggetti liberi)” (Pagani, 2012, p. 237). Dal punto di vista economico, invece, la sussidiarietà pone “al centro le persone e le reti sociali, mentre lo Stato e le sue istituzioni sono chiamate a rimodellare le forme d'aiuto tradizionali al fine di promuovere una politica educativa capace di attivare processi di crescita, di autonomia, autorganizzazione, autopromozione e solidarietà sociale” (Costa, 2014, p. 216). Il concetto di bene comune articolabile secondo il principio di sussidiarietà ci riporta alla domanda di Nussbaum relativa al concetto di sviluppo di una nazione con cui abbiamo chiuso la precedente sezione.

Come affermano Zamagni e Bruni (2004; 2009; Zamagni, 2019) la teoria economica dello sviluppo ha attraversato, alla fine degli anni Ottanta, una fase di fondamentale ripensamento che, attraverso il contributo di economisti e filosofi, ha portato a mettere in discussione l'uguaglianza tra crescita economica e sviluppo di un paese. Questo cambiamento di paradigma è passato, in primo luogo, dalla riscoperta del ruolo cruciale che i differenti assetti istituzionali rivestono all'interno della società civile e, in secondo luogo, da una riconsiderazione del concetto di bene comune che prende le distanze dagli approcci utilitaristici¹⁹ e da quelli deontologici

¹⁹ Zamagni e Bruni (2009) spiegano che esistono due approcci utilitaristici. Il primo ha come maggiore esponente Adam Smith e risiede nell'idea che perseguendo l'interesse individuale (in senso economico), ciascuno otterrà giovamento dall'armonizzazione degli interessi collettivi. A questo proposito è utile richiamare un noto esempio, dove l'economista scozzese afferma che il macellaio, il panettiere o il lattaio perseguendo il loro egoismo con lo scopo di conseguire guadagno (produrre beni per arricchirsi), generano un beneficio anche per il consumatore, il quale potrà potendo disporre dei beni prodotti ossia la carne, il pane, il latte e così via. Questo assunto, ricordano Bruni e Zamagni, si fonda sul grande presupposto della “mano invisibile”.

(come quello di Rawls²⁰). Questi approcci presentano rispettivamente l'egoismo etico e il principio di giustizia come succedanei del bene comune. Riportiamo la definizione di Zamagni e Bruni relativa all'argomento in questione (2009, p. 84):

L'autentico bene comune, infatti, è un valore coordinato ad alcune determinazioni imprescindibili – fra tutte, la dignità della persona umana – e sostenuto da una struttura di condizioni sociali, politiche e giuridiche che ne consentono l'espressione più elevata: anzitutto l'impegno per la pace, l'organizzazione dei poteri dello Stato, un solido ordinamento giuridico, la salvaguardia dell'ambiente, la prestazione di quei servizi essenziali delle persone, alcuni dei quali sono al tempo stesso diritti dell'uomo: alimentazione, abitazione, lavoro, educazione e accesso alla cultura, trasporti, salute, libera circolazione delle informazioni e tutela della libertà religiosa.

Il nesso tra bene comune e sviluppo umano viene messo in evidenza in maniera particolarmente chiara, secondo Alessandrini²¹ (2014; 2021), dallo *Human Development approach* (Sen, 2001; Nussbaum, 2012). Grazie al contributo di

La seconda corrente dell'utilitarismo, invece, prende il nome dal filosofo inglese Jeremy Bentham e per questa ragione viene anche conosciuta come utilitarismo benthamiano. A differenza dall'egoismo etico di Smith, dove come abbiamo visto viene proposta la massimizzazione dell'utilità individuale, questa seconda declinazione impone la massimizzazione dell'utilità collettiva. Il principio cardine dell'utilitarismo benthamiano, infatti, è orientato alla realizzazione della massima felicità per il maggior numero di persone.

²⁰ Rawls (Petrucciani, 2003) imposta il problema del bene comune a partire dalla teoria della giustizia distributiva, attraverso la quale viene garantita un'equa suddivisione della ricchezza sociale. In questo senso, sono ammissibili solo le diseguaglianze distributive che migliorano la posizione dei più sfavoriti. Leggiamo il secondo principio formulato dal filosofo statunitense: “le ineguaglianze economiche e sociali devono essere: a) per il più grande beneficio dei meno avvantaggiati, compatibilmente con il principio del giusto risparmio e b) collegate a cariche e posizioni aperte a tutti in condizioni di equa eguaglianza di opportunità” (Rawls, 1989, p. 255). Questa visione, in estrema sintesi, presuppone una concezione di bene che possa prescindere dal bene dei suoi membri.

²¹ Secondo Alessandrini (2021) il bene comune può essere inteso in senso oggettivo come la tensione a realizzare un contesto capacitante.

Sen e Nussbaum viene introdotta una teoria nuova per la valutazione del benessere degli individui e della qualità degli assetti sociali e istituzionali. Seguendo la cornice presentata da questi pensatori, se da una parte si ritiene non essere possibile equiparare lo sviluppo di un paese alla sua crescita economica, – il famoso “*old paradigm*” che non è in grado di analizzare lo sviluppo nei termini di un incremento della qualità della vita di un paese (Nussbaum, 2012, p. 16) – , dall'altra si afferma che non è sufficiente disporre dei diritti o delle risorse, ma è necessario che ogni essere umano sia posto nelle condizioni di sapersene avvalere per accedere effettivamente a esse.

Tradotto nel lessico di Sen, ogni individuo deve essere capace di trasformare le risorse a disposizione in reali funzionamenti²². Le due parole chiave per l'economista indiano sono *capability* – in italiano ‘capacitazione’ (Margiotta, 2015) – e *functionings*. La capacitazione “è [...] una sorta di libertà: la libertà sostanziale di realizzare più combinazioni alternative di *functionings* (o, detto in modo meno formale, di mettere in atto più stili di vita alternativi): “un benestante che digiuni, per esempio, può anche funzionare, sul piano dell'alimentazione, allo stesso modo di un indigente costretto a fare la fame, ma il primo ha un “insieme di capabilities” diverso dal secondo (l'uno può decidere di mangiare bene e nutrirsi adeguatamente, l'altro non può)” (Sen, 1999/2001, p. 79).

Sulla linea di Sen, Martha Nussbaum reinterpreta l'approccio alle capacitazioni a partire da una matrice aristotelica (Alessandrini, 2014) che quindi inquadra la prospettiva delle capacitazioni dando conto della struttura originariamente referenziale della libertà: la volontà umana (*boulesis*) è per natura incline a un *temine/objectum* ad essa adeguato (il bene secondo Aristotele). Solo in forza di questa relazione con il bene, il soggetto è infatti capace di autodeterminare le proprie scelte. Da questa impostazione derivano almeno due implicazioni:

²² Un funzionamento per Sen è “ciò che una persona può desiderare in quanto gli dà valore di fare o di essere” (2001, p. 121).

1. rispetto all'economista indiano, Nussbaum profila un carattere soggettivo delle capacitazioni: ogni funzionamento che può essere ottenuto, deve o dovrebbe essere considerato come una capacitazione. Ciò ridefinisce anche il compito dello Stato: assicurare le dieci capacitazioni descritte dalla filosofa a tutti gli individui²³;
2. nei confronti di Rawls, Nussbaum obietta una concezione "sottile" del bene (Margiotta, 2015, p. 132), che equipara il bene alla giustizia distributiva. Secondo il pensatore statunitense, il bene andrebbe inteso sulla base di un criterio di massimizzazione delle posizioni minime (Petrucciani, 2003; Pagani, 2012), secondo il quale le ineguaglianze economiche e sociali devono essere accettate se garantiscono il più grande beneficio dei meno avvantaggiati. Tuttavia, l'ideale universalistico di Rawls è distante dalla posizione aristotelica richiamata da Nussbaum, secondo la quale, il bene ha una natura eminentemente pratica, e quindi deve essere considerato in relazione all'esercizio della scelta (*proairesis*) in una situazione concreta e contingente²⁴. Parafrasando Aristotele, il cuore della questione riguarda una forma di bene che Nussbaum definisce come "bene di relazione" (2001, p. 624). L'uomo può essere virtuoso (la virtù è la capacità di agire bene) solo se ha la possibilità di incontrare abiti virtuosi che lo precedono²⁵. Secondo Nussbaum, infatti, ogni virtù umana "richiede necessariamente determinate risorse e condizioni esterne. Ciascuna virtù presuppone anche oggetti esterni in cui termini l'attività eccellente" (2001, p. 623). Le capacitazioni come le virtù sono delle forme di bene che l'essere umano acquisisce in ambito comunitario attraverso l'esempio e l'esercizio, per questa ragione la piena

²³ La filosofa propone una lista di dieci capacitazioni che devono essere garantite dallo Stato: "a) vita dignitosa (in termini di durata che di qualità), b) salute fisica, c) integrità fisica, d) sensi, immaginazione e pensiero, e) emozioni, f) ragion pratica, g) senso di appartenenza, h) relazione con le altre specie, i) gioco, j) controllo sul proprio ambiente (politico e materiale)" (Nussbaum, 2000, p. 134, traduzione di chi scrive).

²⁴ Il riferimento è, per esempio, l'*Etica Nicomachea*

²⁵ Si consideri, per esempio, il paradigma dello *spoudaios* che designa, sia nei trattati dell'Etica che della Politica, l'uomo eticamente virtuoso. L'uomo retto secondo Aristotele può iniziare a sviluppare la virtù solo se questi ha occasione di trovarla già in atto (Pagani, 2012)

partecipazione alla vita di una *polis* è una condizione per lo sviluppo delle eccellenze individuali²⁶. In questo senso, come dice Alessandrini (2021), la ricerca del bene comune è un'intrapresa che consiste nella creazione delle condizioni esterne – condizioni capacitanti–, che consentono all'essere umano di far fiorire la propria libertà.

Ricapitolando, l'operazione di Nussbaum è interessante perché se per il versante etico permette di recuperare una nozione relazionale del bene, per il versante politico, invece, consente di ragionare sui presupposti e le condizioni che precedono la scelta e la rendono un'effettiva espressione della libertà sostanziale. Questa condizione è stata definita idealmente come bene comune, un concetto che abbiamo visto distinguersi dal bene pubblico di Rawls, dove il bene dell'organismo è sovraordinato a quello dei singoli individui. Proponiamo un passo di Margiotta particolarmente significativo:

L'adozione di un approccio aristotelico, lungi dal condurre all'elaborazione di una concezione particolare del bene da imporre con atteggiamento paternalistico ai cittadini, finisce per valorizzare al massimo grado proprio il ragionamento pratico, un potere distintivo dell'uomo la cui riconosciuta peculiarità di intervenire in ogni attività fondamentale della vita umana fornisce un motivo sufficiente per chiedere alla politica di porsi come obiettivi principali la promozione del suo sviluppo e la creazione/preservazione delle condizioni che consentono il suo pieno esercizio [...] La politica fallisce al suo scopo, avverte la Nussbaum, se non vigila costantemente affinché non si instaurino condizioni sfavorevoli alla piena realizzazione dei consociati, perché è solo garantendo a ciascuno di loro la possibilità di vivere una vita autenticamente umana che essa realizza una società di eguali (2015, p. 132).

²⁶ La piena partecipazione alla vita di una polis ben funzionante è una condizione necessaria allo sviluppo ed all'esercizio di tutte le altre forme di eccellenza individuali. Ma dobbiamo aggiungere che secondo Aristotele la partecipazione politica è in se stessa un bene o un fine intrinseco, senza il quale la vita umana, sebbene ricca di altre forme di eccellenza, non sarebbe completa" (Nussbaum, 2001, p. 631).

Chiariti i presupposti di natura filosofica, dal punto di vista pedagogico, lo *Human Development approach* è stato utilizzato da diversi pensatori, quali Alessandrini (2014; 2021), Margiotta (2015) e Baldacci (2014; 2019; 2020), in Italia, e da altri accademici in Irlanda come Lynch, (2022) e Purdy e Galvin (2024), in qualità di riferimento teorico alternativo al paradigma del capitale umano (Schultz 1961; Becker 1962, Mincer 1974; Heckman 2014; Folloni & Vittadini 2016; Agasisti & Sibiano, 2016; Vittadini et al., 2021). Come ha mostrato di recente Kathleen Lynch (2022), il neoliberalismo ha fatto, delle teorie del capitale umano, l'ideologia dominante che ha plasmato le politiche educative a livello globale a partire dall'inizio degli anni Ottanta. Questa ideologia, in primo luogo, ha diffuso l'idea che l'uomo sia equiparabile a una forma capitale (Lynch, 2022) e che, di conseguenza, la scuola sia equiparabile a un deposito di potenziali capitali economici da sviluppare:

I principi del capitale umano (*human capital principles*) sono stati sistematicamente promossi da agenzie internazionali, come l'OCSE e la World Bank [...] e dai governi nazionali, al punto che essi sono stati profondamente integrati nel lessico dell'educazione globale (Mundy, Green, Lingard e Verger, 2016). La tesi del capitale umano di Gary Becker (1964) ha avuto implicazioni profonde non solo per la comprensione dell'individuo da parte dello stato [...] ma anche per l'autocomprensione dell'individuo stesso. L'individuo non è stato più semplicemente inteso come un partner in uno scambio commerciale nell'economia; [...] la persona è diventata [piuttosto] una fonte di reddito, che costruiva il proprio progetto di vita esclusivamente attraverso l'accumulo di capitale. Ogni essere umano è stato definito come una macchina produttrice di ricchezza, governata dalle logiche del mercato, un imprenditore di se stesso, guidato esclusivamente dalla convinzione di potersi realizzare come cittadino consumatore (2022, p. 21, traduzione nostra).

La teoria del capitale umano (CU) può essere sintetizzata, seguendo il contributo di Agasisti e colleghi (2021), come una forma di investimento individuale e

sociale²⁷ finalizzata all'acquisizione di abilità, capacità e competenze attraverso l'investimento nell'istruzione, "dove i ritorni attesi sono identificati in guadagni più elevati" (2021, p. 104). Come diretta conseguenza, questa forma progressista di ideologia neoliberista (Wahlström, 2022) riflette, in ambito educativo, valori che privilegiano risultati economici e principi orientati al mercato rispetto a obiettivi più olistici e inclusivi (Flores & Craig, 2023).

Per essere chiari, intendere l'avventura educativa come un'intrapresa a livello sociale e individuale è una tesi incontestabile. Come affermano alcuni educatori e pedagogisti (Giussani, 1977; Margiotta, 2014b; 2015; Biesta, 2013, 2022), vi

²⁷ I contributi di Agasisti e colleghi (2021) e Vittadini e Folloni (2016) mostrano due approcci differenti alla misurazione del capitale umano. Il primo stima il ritorno dell'investimento sul capitale umano a livello sociale, inteso retrospettivamente come "il valore del CU complessivo per una nazione con i costi dell'educazione" o in senso prospettico come "CU di una nazione in termini di reddito nel ciclo vitale" (Vittadini & Folloni, 2016, pp. 53-56; Agasisti et al., 2021, pp. 105-106). Il secondo, invece, sposta l'attenzione sulla scelta del singolo. Così osservano Vittadini e Folloni: "non la nazione che deve conoscere la propria ricchezza, ma il singolo individuo che deve realizzare il proprio cammino. Sono gli individui (e le loro famiglie) a decidere del livello di capitale umano desiderabile e lo fanno sulla base di una scelta razionale in termini economici" (2016, p. 57).

Un tentativo di valutare l'investimento volontario in CU in termini aggregati e di utilizzarlo come indicatore di sviluppo economico è stato proposto dall'OECD attraverso un approccio che misura il livello di istruzione della popolazione (Agasisti et al, 2021). Questo approccio "fa riferimento a indici standardizzati a livello internazionale quali la numerosità e la percentuale (totale o sulla classe di età) della popolazione che ha raggiunto i diversi livelli di istruzione o il numero di anni scolastici incarnati nella forza lavoro, con disaggregazioni per regione di residenza, età, etnia e genere. Per quanto riguarda l'investimento in istruzione dello Stato possono essere considerati, ad esempio, il rapporto tra spesa pubblica per istruzione e PIL, la spesa educativa per studente, annua o complessiva fino al termine degli studi, il rapporto studenti/insegnante" (Agasisti et al, 2021, p. 107). Riprendendo i lavori di Andrea Cegolon (2012) e di Massimo Baldacci (2014) possiamo affermare che il paradigma del capitale umano tematizza in senso funzionalista il rapporto tra scuola e sistema socioeconomico, considerando l'istituzione scolastica come un sottosistema del sistema economico, la cui funzione è di preparare i lavoratori da impiegare nei processi produttivi. In estrema sintesi, secondo un'ipotesi credenzialista (Cipollone & Sestio, 2010; Cegolon, 2012) si ritiene che "l'istruzione non contribuisce ad aumentare la produttività individuale, ma fornisce una certificazione della qualità del lavoratore, svolgendo una funzione analoga ai certificati di garanzia forniti dai venditori di beni durevoli, cioè di segnalazione della qualità del prodotto del venditore" (Cegolon, 2012, p. 88).

è sempre un rischio connesso a una proposta educativa²⁸, ma ciò non significa che questa intrapresa vada giudicata secondo principi e scopi di natura economica che in ultima analisi reinterpretano il successo formativo dell'individuo eterodirigendolo. Come ricorda Previtali (2021) all'interno del saggio *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (Chiosso et al., 2021) se non è la scuola a governare la propria progettualità, ma il mercato, si possono addirittura verificare dinamiche che ostacolano il progetto formativo della scuola²⁹ (Previtali, 2021).

Particolarmente rilevanti sono, a questo proposito, le riflessioni di Corsini (2023, pp. 79-89) perché fanno luce sia sulle traiettorie scientifiche e pedagogiche delle indagini su vasta scala promosse dalle organizzazioni come

²⁸ Il termine rischio educativo viene introdotto per la prima volta da Luigi Giussani (1977) nell'omonimo testo *Rischio educativo*. In tempi più recenti viene ripreso in Italia da Margiotta (2014b; 2015) citando esplicitamente la posizione del sacerdote italiano. In ambito internazionale, invece, il riferimento è Gert Biesta (2013; 2022).

²⁹ Ricordiamo l'interessante contributo di Previtali proprio perché si inserisce all'interno del testo *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (Chiosso et al., 2021). Questo testo tenta di rivisitare il paradigma del capitale umano prendendo le distanze da una prospettiva neoliberista e proponendo una concezione di educazione che si rifà alle tradizioni personaliste e a quelle di impronta fenomenologica. L'autore, in questa sede, mette in guardia dal tentativo di misurare il processo formativo del singolo studente sulla base dei criteri imposti dell'OECD. "In questi ultimi anni abbiamo assistito a una globalizzazione delle valutazioni e in particolare dei risultati ottenuti dagli studenti nei sistemi formativi ed educativi dei diversi paesi. Al riguardo basterà citare la pubblicazione degli indicatori OECD in *Education at a Glance* e i primi risultati comparati sulle competenze degli studenti in OECD-PISA. In sostanza ogni paese oggi si confronta su indicatori comuni e, per quanto riguarda gli studenti, sui risultati conseguiti in lingua madre, matematica e scienze con dati standardizzati. Siccome il processo di comparazione determina un rating, con una classificazione dei paesi in senso top/down, è facile comprendere l'interesse al miglioramento delle singole posizioni nella graduatoria internazionale, con effetti di mobilitazione sulle competenze analizzate che, in questo modo, divengono prioritarie. Ora l'OECD ha annunciato una campagna per la rilevazione delle competenze socio-emotive [...]. Il rischio è un effetto «globalizzazione» determinato dalla diffusione progressiva di un pensiero che si presenterà come forte e condizionerà le scelte dei paesi in cui le politiche scolastiche sono deboli. [...] Dentro questa logica è facile comprendere che, se la scuola non governa la propria progettualità e non consegue i risultati, vien meno alla sua missione: «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana» (2021, pp. 143-145).

OCSE, IEA ed INVALSI³⁰, sia sulle finalità formative degli strumenti adottati da queste agenzie. Gli elementi riscontrati dal pedagogo, infatti, ci sembrano particolarmente rilevanti per introdurre la sfida della cittadinanza democratica nella scuola.

Il primo punto di analisi riguarda l'oggetto di rilevazione di queste prove, ossia le *competenze*. Su questo tema Corsini chiarisce, sin da principio, che "queste indagini offrono informazioni su conoscenze e abilità [...] ma non sono relative alle competenze. Perché il costrutto di competenza è estremamente complesso e presenta sette dimensioni fondamentali: cognitiva, attiva, metacognitiva, emotiva, sociale, situata, dinamica. Le prove impiegate nelle indagini consentono di raccogliere alcune informazioni (molto parziali) sulle prime due dimensioni" (2023, p. 82). Il secondo concerne le finalità con cui vengono redatte queste indagini che disattenderebbero un compito propriamente formativo (le precisazioni di Corsini, per questo secondo punto, sono relative esclusivamente alle prove INVALSI). Allo stato attuale, infatti, queste prove non sono in grado di fornire un risultato utile per consentire una restituzione degli esiti in vista di azioni correttive e di miglioramento.

Inoltre, gli strumenti di rilevazione utilizzati prediligono un orientamento normativo³¹ che non coinvolge le scuole nella partecipazione di un archivio docimologico democraticamente (anche in maniera rappresentativa) costruito sia dal basso che dall'alto. Esse, perciò, seguirebbero dei principi eterodiretti. L'autore conclude, in ultima analisi, criticando anche gli strumenti utilizzati per la rilevazione dell'efficacia e della qualità di una scuola. Per perseguire questo

³⁰ Le prove INVALSI riguardano il territorio nazionale italiano.

³¹ Il processo di valutazione normativa consente di confrontare i risultati degli studenti con quelli ottenuti da un gruppo di riferimento (per esempio, la media regionale o nazionale).

La valutazione criteriiale, invece, rende conto dell'apprendimento degli studenti per mezzo di livelli stabiliti a prescindere dal rendimento medio della popolazione. In questa seconda accezione un criterio è definito in base alle dimensioni (cioè degli indicatori) da considerare nella valutazione di una prestazione e alle indicazioni che consentono di riconoscere tali dimensioni (ossia, i descrittori) in modo da associare la prestazione a livelli di apprendimento (Corsini, 2023, pp. 116-117).

scopo bisognerebbe servirsi di compiti di realtà e di domande a risposta aperta e non semplicemente di prove standardizzate a risposta chiusa.

Questo breve *excursus* relativo ai criteri di valutazione dei sistemi educativi, ci porta ad approfondire tre questioni legate alla sfida della cittadinanza democratica nella scuola: la prima riguarda l'identità sociale della scuola (Baldacci, 2014; 2019; 2020; 2021a; 2021b) e il tipo di ideologia veicolata nel *curriculum* (Apple, 1991, 2018; Pinar, 2004, 2019; Biesta, 2006; 2022; 2023); la seconda concerne i modelli di professionalità del docente (Goodwin et al., 2023; Barron et al., 2023); infine, la terza tematizza i valori espressi dalle *policy* sulla formazione e sullo sviluppo professionale dei docenti (Purdy et al., 2023). Come vedremo in maniera più approfondita nel Cap. 2, queste tre dimensioni sono particolarmente determinanti nell'influenzare i fattori che costituiscono l'identità professionale dei docenti. Veniamo, quindi, al primo tema: l'identità sociale della scuola.

Una delle tesi più recenti di Baldacci³² (2021b) riguarda l'idea che all'interno scuola italiana, a grosso modo dall'inizio degli anni '60 fino al 2024, si siano sedimentati dei paradigmi e delle formule pedagogiche tra loro conflittuali: la scuola come tempio della cultura (modello gentiliano), la scuola come laboratorio di democrazia (impostazione deweyana) e la scuola come azienda (matrice neoliberista). Proponiamo le parole del pedagogista italiano:

La situazione scolastica attuale è estremamente complessa. In essa sono presenti, con rapporti di forza disuguali, tre modelli diversi di scuola, che nel corso degli ultimi decenni si sono accavallati l'uno sull'altro fra loro. Ciò, come abbiamo visto, è avvenuto in due ondate successive. Prima l'onda democratica degli anni Sessanta è sopravvenuta sulla scuola tradizionale, mettendola in crisi senza riuscire ad archivarla. Poi l'onda neoliberista degli anni Ottanta-Novanta ha sopravanzato entrambi questi modelli, senza però sopprimerne del tutto la presenza. Così, attualmente tende a predominare il modello neoliberista, con la

³² In altre sedi, Baldacci (2014; 2019; 2020) ha approfondito il rapporto conflittuale tra idea di scuola democratica e idea di scuola neoliberista.

retorica della scuola azienda e i controlli fiscali sulla produttività della scuola, ma all'interno di questo quadro resistono pezzi del modello democratico e di quello tradizionale. Nella scuola è dunque in atto un conflitto egemonico da parte del modello liberista verso quelli precedenti, che in parte resistono in maniera passiva e in parte cercano di condurre una battaglia culturale contro egemonica (2021, pp. 139-140).

All'interno dell'idealtipo della scuola azienda prevale una concezione depositaria (Freire, 2002) dell'educazione e dell'istruzione il cui obiettivo ultimo non è più lo sviluppo completo della persona umana. Questo fenomeno viene apostrofato come un processo di reificazione dell'educazione (Säfström, 2023). Come per l'economia dell'immaginario, dove secondo Carmagnola (2021), il processo di valorizzazione della merce sussume i beni simbolici al capitale generando il *gadget*, così in contesto educativo, attraverso le teorie del capitale umano, si promuove un nuovo linguaggio che riconfigura il rapporto educativo nei termini di una transizione economica: stiamo parlando della cosiddetta *learnification* (Biesta, 2006; 2022; 2023):

Il nuovo linguaggio dell'apprendimento ha portato con sé un problema principale, ovvero una riconfigurazione del processo educativo nei termini di una transazione economica, ossia una transazione nella quale (1) l'individuo che apprende è il (potenziale) consumatore, portatore di determinati bisogni; (2) l'insegnante, l'educatore o l'istituzione educativa sono concepiti come fornitori, ovvero coloro che sono in grado di far fronte ai bisogni degli individui che apprendono; (3) la stessa educazione è concepita come una merce – una cosa – fornita o erogata dall'insegnante o dalle istituzioni educative è consumata dall'individuo che apprende (Biesta, 2006/2023, p. 34).

In questo senso, la responsabilità degli insegnanti e delle istituzioni educative sarebbe di soddisfare i loro clienti (*customers*) fornendo loro esclusivamente ciò che chiedono e desiderano (Biesta, 2022). Per uniformare la scuola a questo paradigma, il sistema scolastico viene organizzato come una sorta di mercato nel

quale le aziende-scuola devono competere e attrarre gli studenti realizzando quella che Apple definiva come “una relazione dialettica tra cultura ed economia” (Apple 2010, p. 54, traduzione di chi scrive). Ciò, secondo Skerritt (2019), è osservabile in maniera esemplare nel contesto anglosassone, dove i principi neoliberisti hanno convertito radicalmente l'identità delle scuole, trasformandole in una sorta di imprese altamente autonome nei termini della scelta dei curricula, di assunzione del personale e di gestione dei finanziamenti e dove gli istituti e gli studenti sono messi in competizione fra loro. I primi (le scuole) gareggiano fra loro per accaparrarsi incentivi economici, uno stato di prestigio e una buona posizione tra i *ranking* (Mincu, 2020); i secondi concorrono fra loro per poter essere ammessi nelle istituzioni più prestigiose come è il caso degli Stati Uniti (Apple, 2018). Pinar (2019), analizzando le ricadute di questa impostazione aziendalistica, rileva che le criticità nei confronti degli studenti riguardano un mancato o pieno sviluppo dell'intelligenza degli scolari, mentre nei confronti dei docenti riscontra una de-professionalizzazione legata a una progressiva standardizzazione di questo mestiere.

Per ciò che concerne i modelli professionali e le *policy* sui docenti, in ambito Europeo vediamo contendersi due narrative tra loro antagoniste. La prima pone enfasi su una logica di controllo e sull'uso di procedure standardizzate all'interno di strutture gerarchiche in cui gli insegnanti hanno poco spazio di manovra. La seconda, invece, sostiene questioni come l'autorità collegiale e l'*agency* professionale dei docenti indicando visioni e pratiche di professionalità più collaborative e democratiche.

Ciò che è possibile osservare, nello sviluppo delle politiche per l'insegnamento e la formazione degli insegnanti, la tensione tra [...] forme di professionalità manageriali e democratiche (Sachs, 2016). Da un lato, si privilegia una logica di controllo con l'uso di procedure standardizzate all'interno di strutture gerarchiche in cui gli insegnanti dovrebbero operare, avendo poco spazio di manovra. Dall'altro lato, si sostiene l'importanza dell'autorità collegiale, della discrezionalità e del controllo professionale sul lavoro degli insegnanti,

promuovendo visioni e pratiche di professionalità più collaborative e democratiche (Goodwin et al., 2023, p. 844, traduzione di chi scrive).

Sempre su questa linea, Baldacci (2020) tematizza anche l'importanza del ruolo del dirigente, contrapponendo un tipo di *leadership* educativa a un modello di impostazione manageriale. La prima è basata sulla capacità di “leggere la problematica formativa sia su scala globale sia nella realtà globale in cui opera” con l'intento di coinvolgere attivamente e consapevolmente gli insegnanti, così “da fare del progetto formativo un parto condiviso” (Baldacci, 2020, p. 167); la seconda, invece, segue una linea di *micromanaging* (Murphy, 2019) di stampo decisionistico e verticistico.

Per ciò che concerne la tesi di questo elaborato, riteniamo essere necessario considerare la scuola come una comunità il cui scopo è la formazione del talento di ogni individuo (docenti e studenti). Dal punto di vista genealogico il concetto di scuola-comunità si appella a differenti tradizioni che hanno come fonte di ispirazione il pragmatismo americano (Dewey), il marxismo critico (Gramsci) e il personalismo cristiano (Mounier) (Baldacci, 2020). Questa visione ci consente di riprendere quanto menzionato nella sezione precedente relativamente al trinomio istruzione, educazione e formazione. A questo proposito, il primo compito della scuola è introdurre il singolo e le generazioni future alla scoperta di se stesso e del rapporto con la realtà attraverso il portato scientifico e culturale della civiltà di riferimento, di pari passo con le sfide della contemporaneità.

Per questa ragione, riprendendo il testo *Democratic Schools* (Apple & Bane 1995), concludiamo ricordando che l'educazione democratica comporta sempre la creazione di strutture e processi per governare la vita scolastica che sostengano un'offerta formativa che propone ai giovani esperienze democratiche.

Nella prossima sezione approfondiremo come questa sfida non possa esimersi dal confronto con la rivoluzione digitale.

1.3 Identità professionale del docente: la cittadinanza digitale

In questa sezione vogliamo confrontare gli assunti della teoria dello sviluppo umano con un'evidenza fenomenologica che è, ormai, ampiamente riconosciuta da chiunque: la rivoluzione digitale. Come ricordano rispettivamente Bolter (2019) ed Eugeni (2022), affrontando il tema della plenitudine digitale³³, le sfide introdotte dalle tecnologie digitali riguardano tanto la riconfigurazione del ruolo della democrazia liberale, quanto l'identità dell'istituzione scolastica (Bolter, 2019, pp. 12-30). Il digitale, infatti, in maniera *disruptive* ha riconfigurato il tessuto sociale generando ecosistemi ibridi in cui la dimensione fisica e quella virtuale sono interconnesse (Karkazis et al., 2019; Perrotta & Selwyn, 2020; Floridi, 2017; 2023).

Ripercorrendo episodicamente la storia dello sviluppo dei media (Rivoltella 2018; Rivoltella & Rossi, 2019b, Eugeni, 2021; Eugeni, 2022; Galliani, 2022; Cavalli et al., 2023), possiamo riconoscere tre periodi in cui si sono diffusi tre differenti tipologie di mezzi d'informazione e comunicazione³⁴: nel primo, i

³³ Bolter con il termine *digital plenitude* si riferisce al fatto che con la diffusione delle tecnologie digitali “non esiste più una gerarchia unica della conoscenza o delle forme mediali che possa servire come base per organizzare tutti i nostri testi, immagini, audio, video e media digitali. Il crollo della gerarchia, tanto quanto l'avvento della tecnologia digitale, è il motivo per cui il nostro universo mediale assomiglia a una mappa di stelle piuttosto che ai cerchi concentrici della sala di lettura principale della *Library of Congress*” (Bolter, 2019, p. 12, traduzione di chi scrive).

³⁴ La parola *media* è una parola latina che letteralmente significa mezzi (plurale di *medium* che letteralmente rimanda all'essere in mezzo). Storicamente gli esseri umani interagiscono e vengono influenzati dai *media* su tre livelli: fisico (l'interfaccia o la struttura), simbolico (un significato e un valore d'uso che devono essere interpretati) e pragmatico (ogni medium si caratterizza per una serie di pratiche specifiche, indipendenti dal significato che il medium stesso veicola) (Riva, 2019). Riprendendo i contributi della semiotica dei media, una disciplina che si occupa proprio di queste tre dimensioni, è possibile riconoscere un primo periodo di diffusione dei media che comprende fino alla fine degli anni '70. Questa fase è caratterizzata dalla circolazione di media meccanici ed elettronici che venivano utilizzati come canali per poter trasmettere dei messaggi oltre i limiti della presenza fisica di chi scrive e di chi legge (Rivoltella, 2018; Ferri & Moriggi, 2018, 2023). In questo primo periodo, dove prendono piede alcuni mezzi di comunicazione come la radio, il telegrafo e la televisione, il modello di diffusione segue quello del testo tradizionale (Eugeni, 2022).

Successivamente, a partire dagli anni '80, si riscontra una crescita e una diffusione del modello di distribuzione *broadcasting* caratterizzato da un flusso ininterrotto di suoni e/o immagini, dove “il flusso occupa tendenzialmente tutte le ventiquattro ore della giornata, aderisce come una seconda pelle al fluire del tempo sociale e domestico, ne ritma e ne ridefinisce i momenti feriali e quelli festivi” (Eugeni, 2022, pp. 20-21). Si parla appunto dei *mass media* (Baldacci, 2019) o richiamando Orwell (1984) di sistema dei media. Se per un verso, i media escono dai luoghi fisici ad essi deputati e costituiscono degli ambienti che invadono gli spazi privati e i luoghi della vita comune, d'altro canto essi sono ancora fisicamente riconoscibili rappresentando un ambiente che può essere deliberatamente frequentato o evitato. Come affermano Ferri e colleghi (2023) in questa fase, come in quella precedente, a dominare è ancora il modello *gutenberghiano massmediale*, dove la trasmissione del sapere e delle informazioni segue una logica lineare di passaggio dal centro alla periferia sebbene questo flusso sia ininterrotto.

Nel terzo periodo, infine, si assiste a uno scenario definito come post-mediale (Eugeni, 2021; Eugeni, 2022; Galliani, 2022) dove i media scompaiono dentro gli oggetti. Per questa ragione si parla di una fase di “vaporizzazione dei media” (2022, p. 22), legata alla progressiva diffusione delle tecnologie di digitalizzazione: “in relazione a una teoria evolutiva delle forme medialità, si può intendere la *postmedialità* come quella condizione che è segnata dalla pervasività e dalla invisibilità dei dispositivi medialità” (Panciroli & Rivoltella, 2023, p. 199). In questo senso la diffusione del web ha decretato per alcuni la ‘fine dei *mass media*’ (Eugeni, 2022; Ferri & Moriggi, 2018; Cavalli, et al., 2023), dove con questa espressione si intende indicare sia il superamento dei vecchi strumenti di comunicazione – “si tratta, come vedremo, di una configurazione sociale che tende a rendere obsoleti e/o relegare in una posizione di minorità gli strumenti di comunicazione della fase precedente” (Cavalli, 2023 et al., p. 4) – sia la scomparsa della dimensione fisica dei media in quanto tali. I media vengono sostituiti da degli artefatti ibridi dove viene a meno la distinzione tra *offline* e *online*. Stiamo parlando di media *onlife* (Floridi, 2017; Rivoltella, 2020). Richiamando un approccio socio-culturale (Rossi & Rivoltella, 2019) gli effetti della rivoluzione digitale riguardano: 1) la scomposizione dei materiali che veicolano i prodotti culturali in elementi molecolari ciascuno dei quali viene codificato in *bytes* (stringhe di numeri binari) e la conseguente diffusione dell'informatica (la disciplina che si occupa del trattamento dell'informazione su base numerica) (Eugeni, 2022); 2) il cambiamento della forma testuale e il conseguente passaggio dal testo tradizionale all'ipertesto multimediale (un testo non più lineare e finito, ma reticolare e infinito) (Cavalli et al., 2023); 3) la disintermediazione digitale e la nascita del *prosumer*, un termine che indica che gli utenti possono essere contemporaneamente dei produttori o dei consumatori (Ferraris, 2021); 4) la produzione di dispositivi post-mediali come le piattaforme e gli algoritmi (Eugeni, 2022). Riprendendo questo ultimo punto, una piattaforma secondo Colombo è “un'infrastruttura hardware o software che fornisce servizi e strumenti tecnologici, programmi e applicazioni, per la distribuzione, il management e la creazione di contenuti digitali gratuiti o a pagamento” (2020, pp. 27-28). La nascita delle piattaforme introduce una rivoluzione copernicana che sovverte il rapporto tra comunicazione e registrazione (Ferraris, 2021). Le piattaforme, infatti, attraverso il tracciamento dei dati e dei metadati creano valore non sulla capacità produttiva del consumatore ma sui suoi stili di consumo. La possibilità di utilizzare i dati degli utenti dipende dagli algoritmi

media tecnologici sono stati considerati come strumenti; nel secondo come ambienti; infine, nel terzo periodo, definito *post-medicale* (Eugeni, 2022), i media sono diventati una realtà *onlife* (Floridi, 2017). Le espressioni *post-medicale* e *onlife*, secondo Galliani, (2022) attestano il carattere pervasivo dei mezzi di informazione, in quanto essi da una parte attraversano l'essere umano e dall'altra costituiscono una estensione dell'umano stesso.

In questa condizione *post-medicale*, chi si rifà a un'impostazione sistemica ed ecologica (Rossi & Rivoltella, 2019a; 2019b; Panciroli, 2020; De Kerckhove, et al. 2022; Panciroli & Rivoltella, 2023) suggerisce di ridiscutere la centralità dell'essere umano all'interno dei nuovi ecosistemi proponendo una prospettiva post-antropocentrica³⁵. La posizione di Floridi (2017) ci permette di cogliere secondo quali termini vada inteso il superamento di tale primato:

A partire dal lavoro rivoluzionario di Turing, l'informatica e le ICT hanno iniziato a esercitare un impatto sia estroverso sia introverso sulla nostra comprensione. [...] Al pari delle tre precedenti³⁶, la quarta rivoluzione ha rimosso l'erroneo convincimento della nostra unicità e ci ha offerto degli strumenti concettuali per ripensare la nostra comprensione di noi stessi. Stiamo lentamente accettando l'idea, che si fa strada a partire da Turing, per cui non siamo agenti

ossia dei processi meccanici deputati a risolvere un problema in un numero finito di passi (Zellini, 2018). Un algoritmo tramite il *machine learning* "apprende dai dati in suo possesso; più un utente entra in piattaforma e più dati fornisce; più la base dei dati su cui l'algoritmo si esercita si allarga e più precisa diventa la sua conoscenza dell'utente; questo significa che man mano che l'algoritmo conosce l'utente, esso diventa sempre più capace di suggerirgli prodotti o scelte che potrebbero essere fortemente coerenti con i suoi gusti e i suoi desideri" (Panciroli & Rivoltella, 2023, p. 15).

³⁵ Preferiamo utilizzare il termine post-antropocentrico alla parola post-umanesimo poiché non vogliamo impegnarci i presupposti filosofici di tale posizione. Relativamente alla posizione del post-umanesimo, tuttavia, condividiamo l'ipotesi che non sia possibile guardare la realtà utilizzando i criteri di un'antropologia rovesciata, ossia proiettando l'immagine dell'uomo sulla natura e sulle nuove tecnologie. Per approfondimenti sulla tematica del post-umanesimo si rimanda a (Barone et al., 2014; Maddalena & Gili, 2017; Ferraris, 2021)

³⁶ Floridi sta facendo riferimento alla rivoluzione copernicana, darwiniana e freudiana ossia dei contributi che, secondo il filosofo, hanno messo tra parentesi il ruolo di centralità dell'uomo.

newtoniani, isolati e unici, [...] piuttosto, siamo organismi informazionali (*infor*g), reciprocamente connessi e parte di un ambiente informazionale (l'infosfera), che condividiamo con altri agenti informazionali, [...] che processano informazioni in modo logico e autonomo (2017, p. 106).

Parlare di post-antropocentrismo (Rossi & Rivoltella, 2019a), non significa affermare che le macchine che abitano l'infosfera posseggano la stessa intelligenza dell'uomo³⁷ (Floridi 2017; 2023; Mitchell, 2022), né tantomeno dare credito alle paure delle posizioni apocalittiche sul digitale³⁸. Piuttosto, questa espressione sottolinea che l'essere umano non ha più controllo di alcuni processi di interazione con le tecnologie, poiché le nuove tecnologie (come, per esempio, l'intelligenza artificiale) sono dotate di una propria agentività: un'agentività artificiale³⁹ (Floridi & Cabitza, 2021) che si relaziona con l'agentività umana. Nei nuovi ecosistemi digitali, quindi, gli esseri umani si trovano a operare e a

³⁷ Diversi contributi che provengono da distinte discipline, informatica (Mitchell, 2022), la filosofia e antropologia (Pasquinelli, 2023; Floridi, 2021) e la pedagogia (Kabudi et al., 2021; Pancioli & Rivoltella, 2023; Ranieri et al., 2024) mostrano come anche le versioni più avanzate di intelligenza artificiale basata sui *Machine Learning Adaptive System* e gli *Advanced Algorithm Adaptive System* di un pensiero etico. Floridi definisce questo limite come il "problema del frame" (Floridi, 2017, p.156) ossia l'incapacità delle macchine di apprezzare le caratteristiche semantiche degli enti coinvolti e delle loro relazioni.

³⁸ "Lo schema teorico apocalittico, che nella diffusione della comunicazione digitale legge una minaccia seria sia per l'individuo (come i temi della pedofilia, della violazione della privacy e del raggirio telematico sottolineano) che per il sistema sociale, sottoposto a un processo di lenta erosione e di indefinita deriva individualistica. [...] rischio è il termine più ricorrente nelle analisi di chi si riconosce nella prospettiva apocalittica" (Rivoltella, 2019, pp. 204-205).

³⁹ Per comprendere più a fondo questo concetto Floridi (2017) propone una categorizzazione di tre principali ordini di tecnologie che riportano la relazione tra soggetto-utilizzatore, strumento-artefatto e oggetto dell'azione umano-tecnologica: le tecnologie di primo ordine propongono uno schema umanità-tecnologia-natura (un esempio può essere un contadino che con la zappa la terra); nel secondo ordine lo schema coinvolge umanità-tecnologia-tecnologia (un elettricista sistema con un cacciavite una televisione); nel terzo ordine il rapporto è tra tecnologia-tecnologia-tecnologia (google maps che traccia i nostri spostamenti e presenta il percorso di un anno).

cooperare con macchine intelligenti in spazi d'azione e in spazi cognitivi inediti per il soggetto⁴⁰ (Costa, 2023).

Il compito della pedagogia, all'interno di questo orizzonte, è riconoscere entro quali coordinate possa prendere forma lo sviluppo autentico dell'essere umano, ponendosi degli interrogativi su quali siano gli spazi formativi dei nuovi ecosistemi digitali (Costa, 2019; 2023). Per questo, sulla scorta di quanto indicato da Fabiano (2021) e De Kerckhove e colleghi (2022), riteniamo essenziale declinare il paradigma della cittadinanza⁴¹ non solo alla luce della sfida democratica ma anche in relazione a nuovi ambienti che vengono equiparati sempre più a delle ecologie digitali⁴². Questa operazione teorica si concretizza affrontando alcune questioni di carattere politico, etico e pedagogico che sinteticamente riguardano: l'accesso ai servizi (Dias-Fonseca & Potter, 2016), il comprendere e analizzare criticamente e riflessivamente le nuove forme culturali veicolate dai nuovi media (Buckingham, 2020), e, infine, l'abitare responsabilmente, eticamente e in maniera sicura nuove forme di vita (Perrotta & Selwyn, 2020) *onlife* o post-mediali (Zavatta, 2024).

⁴⁰ Le caratteristiche dei nuovi ecosistemi sono sintetizzate per punti da Rossi (2019, pp. 22-27): a) l'integrazione nel singolo artefatto di componenti differenti e autonome (attraverso il digitale si ottiene un *meshup* tecnologico); b) la presenza nelle macchine dell'industria 4.0 di tecnologie informatiche, macchiniche, idrauliche, elettriche elettroniche e quantistiche che interagiscono in maniera ricorsiva con l'azione e il pensiero umano; c) il dare forma a degli spazi cognitivi in cui è possibile manipolare concetti astratti con attività senso motorie; d) la connessione di artefatti in reti; e) il *morphing* ovvero la possibilità di modificare la granularità dei concetti.

⁴¹ Afferma in maniera molto chiara Fabiano (2021, p. 187): "il *Capability Approach* legato al digitale può rappresentare il significato profondo di una competenza del funzionamento umano, una competenza trasversale che lega le competenze precedenti e definisce il senso di una cittadinanza digitale".

⁴² Con il passaggio da ambiente a ecologia digitale De Kerckhove e colleghi riflettono sulle nuove trasformazioni all'interno della biosfera caratterizzata da un nuovo tipo di architettura informativa che permette di abitare reti interagenti in grado di conferire al nostro agire e alle nostre decisioni un carattere reticolare e complesso. Internet, affermano questi studiosi nel loro *Manifesto per la cittadinanza digitale*, "non è solo una rete tecnica, né soltanto una rete di persone e cittadini: siamo dinanzi all'avvento di una nuova connessione planetaria diversa da quella che immaginava le conoscenze sul mondo delle sole intelligenze umane" (2022, p. 80).

In linea con quanto appena delineato, abbiamo deciso di introdurre l'argomento della cittadinanza digitale declinandolo a partire da due approcci. Il primo, definito da Rossi e Rivoltella (2019) come evasivo, tende a distinguere il concetto moderno di cittadino (essere cittadino di uno stato), dalla cittadinanza digitale (si parla, appunto, di e-cittadinanza), come se vi fossero due dimensioni separate. È possibile riscontrare questa impostazione nella prima versione delle *Raccomandazioni del Consiglio Europeo* (2006) e nella prima pubblicazione del quadro DIGCOMP *a Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. In particolare, in questo ultimo documento, le competenze digitali vengono intese come una parte essenziale per conseguire quella che viene definita una *e-cittadinanza*⁴³ (Ferrari, Brecko, Punie, 2013). Una delle conseguenze di questa impostazione è il prevalere di un approccio funzionalista alla competenza e al sapere digitale (Ranieri b, 2022) che, secondo Maria Ranieri risulta essere problematico perché non evidenzia né il “carattere situato e contestuale di questa competenza”, né “le implicazioni etico-sociali dei saperi digitali (si pensi alla questione del divario digitale oppure alle dimensioni etiche della comunicazione o della disseminazione di informazioni)”, tutti elementi che non vengono contemplati nella prima “prospettiva del DigComp” (Ranieri, 2022b p. 50).

A questo proposito, è bene sottolineare che altri lavori nell'ambito della *media education*⁴⁴, realizzati più o meno contemporaneamente al primo quadro

⁴³ Questa prima versione del quadro include cinque aree di competenze relative all'*information literacy* (Area 1), comunicazione e collaborativa (Area 2), creazione del contenuto digitale (Area 3), sicurezza (Area 4), problem solving (Area 5). Riportiamo il passo in lingua originale, perché nella traduzione italiana curata da Ferrari e Troia (2014) il termine e-cittadinanza non viene riportato: “the competences and competence areas that are here defined can be seen as components of e-citizenship, thereby addressing the issue of digital divide. It is in fact recognized that participation in the digital domain is no longer a question of “have” or “have not”, but rather an issue of competence” (Ferrari et al., 2013 p. 7).

⁴⁴ Per una ricostruzione della storia della *media education* si propongono alcuni testi in italiano Midoro e colleghi (2007) Cappello (2009), Ranieri (2019b), Rivoltella (2019c; 2020), i lavori di Ferri e colleghi (2018; 2023), Pancioli e Rivoltella (2023) e Ranieri e colleghi (2024). In contesto internazionale, invece, ricordiamo Hobbs e Renée (2010) e Buckingham (2020).

DigComp (Calvani et al., 2013; Hobbs 2010; Maragliano, 2013), proponevano già una visione stratificata del costrutto delle competenze digitali che richiama a una prospettiva multimodale che riflette sulla dimensione etico sociale e situata di tale competenza.

Proponiamo due definizioni. La prima è di Hobbs (2010), il quale quando parla di *media* e *digital literacy* intende:

L'insieme delle competenze cognitive, emotive e sociali che entrano in gioco nell'uso di testi, strumenti e tecnologie, le capacità di pensiero e analisi critica, le pratiche di composizione dei messaggi e creative; l'abilità di riflettere e pensare in modo etico; Come pure la partecipazione attiva attraverso il lavoro di gruppo e la collaborazione⁴⁵.

La seconda è di Calvani e colleghi (2010, p. 10):

La competenza digitale consiste nel saper esplorare e affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare, selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza delle responsabilità personali, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci.

Come possiamo osservare, già dalle prime definizioni emerge una concezione del sapere digitale che riguarda la dimensione tecnologica, cognitiva e metacognitiva ed etica coerente con l'idea che le tecnologie potevano essere considerate come delle infrastrutture⁴⁶ (Maragliano, 2013).

⁴⁵ La traduzione è presa da Ranieri (2019a, p. 234).

⁴⁶ Secondo Maragliano (2007, p. 33) un'infrastruttura "è una struttura o un complesso di elementi tecnologici – che si pone al di sotto di altre strutture, siano queste di tipo materiale o anche di tipo simbolico e figurale. Il che equivale a dire che la rete, intesa come infrastruttura, è

Nella seconda accezione, il concetto di cittadinanza digitale muove dal fatto che nel bene o nel male le tecnologie sono onnipresenti nella società (Elliott, 2019) e che, quindi, non si può prescindere da esse. In questo senso, in letteratura si è diffuso anche il termine post-digitale (Jandrić et al., 2018; Knox, 2019; Panciroli & Rivoltella, 2023) per indicare “il tempo in cui la rivoluzione digitale si può dire compiuta” (Panciroli & Rivoltella, 2023, p. 198) e i media e le tecnologie sono scomparsi o “vaporizzati” (Eugeni, 2022, p. 24), non essendo, cioè, più riconoscibili per la loro presenza fisica.

In relazione a questa seconda declinazione, la riflessione sulla cittadinanza introdotta nella Sez. 1.2 entra in risonanza con la tematica del digitale, evidenziando come il nuovo cittadino sia chiamato inevitabilmente ad abitare nuovi spazi e nuove forme di vita *post-mediali*. Leggiamo un passo di Elliott:

La cittadinanza digitale è al centro di questo approccio. Governi, società civile e industria hanno cercato di creare le condizioni sociali e politiche per un uso sicuro e responsabile della tecnologia online, mettendo in risalto che le competenze digitali sono fondamentali in un'era tecnologica avanzata per l'apprendimento, l'occupazione, l'interazione con gli altri, l'acquisto e la vendita online, l'intrattenimento e la partecipazione culturale, politica e civica. La posta in gioco è lo sviluppo delle *literacy* digitali. Le misure intraprese in vari Paesi per promuovere tali *literacy* comprendono l'insegnamento e l'alfabetizzazione critica ai media nelle scuole, le competenze informatiche di base, la sicurezza online, la creazione di ambienti online responsabili, la gestione delle informazioni digitali, la lotta al cyberbullismo elettronico e la comprensione di come la tecnologia digitale incida sulla vita delle persone in termini di diritti e responsabilità democratiche (2019, p. 195, traduzione nostra).

Le recenti indicazioni provenienti dalle *policy*, specialmente i documenti prodotti dopo la pandemia Covid-19 (Öztürk, 2021), sembrano menzionare e abbracciare questo nuovo paradigma post-mediale.

la parte sottostante che dà sostegno a realtà strutturali diverse da sé, a cominciare dalla realtà che siamo soliti chiamare “società”.

Procedendo con ordine, il primo cambiamento è riscontrabile nel nuovo testo del Consiglio Europeo (2018) intitolato *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* che riprende il già citato documento del 2006. In questa sede, la “competenza digitale” viene intesa sia come la capacità di impiego degli strumenti digitali sia come la *consapevolezza nel loro utilizzo*, al fine di promuovere la cittadinanza attiva degli individui e far fronte alla complessità del contesto contemporaneo. Riportiamo un passaggio particolarmente rilevante: “le persone dovrebbero essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali come ausilio per la cittadinanza attiva e l’inclusione sociale, la collaborazione con gli altri e la creatività nel raggiungimento di obiettivi personali, sociali o commerciali” (2018, p. 10). L’anno successivo, il Consiglio d'Europa ha esplicitamente definito la cittadinanza digitale in relazione alla sfida democratica nel rapporto intitolato *Developing and promoting digital citizenship education*⁴⁷ (Consiglio d'Europa, 2020). Nella sezione *Guidelines for developing and promoting digital citizenship education* viene indicato che:

Nell'ambiente odierno, tecnologicamente mediato e ricco di informazioni, i cittadini si trovano di fronte a nuove opportunità e sfide nell'esercizio dei loro diritti, delle responsabilità e nella partecipazione alle attività della loro comunità come cittadini digitali. Il mondo digitale offre un ambiente fondamentale per i processi e le pratiche democratiche, compresa la diffusione e l'iper-mediazione delle informazioni online. [...] Le competenze che i cittadini devono acquisire e sviluppare per partecipare in modo efficace ed etico a una cultura della democrazia devono essere apprese e praticate (traduzione nostra).

Da queste parole si evince che la cittadinanza digitale riguardi la capacità di partecipare attivamente, in maniera continuativa e responsabile alla vita della comunità (locale, nazionale, globale, online e offline) a tutti i livelli (politico,

⁴⁷ Il documento è stato pubblicato nel novembre del 2020 a un anno dalla seduta del Consiglio europeo avvenuta il 21 Novembre 2019.

economico, sociale, culturale e interculturale). Il terzo riferimento è il *Digital Education Action Plan 2021-2027* della Commissione Europea dove si insiste sulla stringente priorità di promuovere lo sviluppo di competenze digitali avanzate – compresa la conoscenza delle nuove tecnologie emergenti come l'intelligenza artificiale (AI) –, e viene riaffermato il ruolo essenziale dell'*alfabetizzazione digitale* per vivere nel mondo digitalizzato.

L'Unione Europea (2020), invece, descrive la cittadinanza digitale come “un insieme di valori, competenze, atteggiamenti, conoscenze e comprensione critica di cui i cittadini hanno bisogno nell'era digitale. Un cittadino digitale sa come utilizzare le tecnologie ed è in grado di interagire con esse in modo competente e positivo”. Nel 2022, il quadro DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022) allarga la questione della cittadinanza al tema dell'integrazione tra cittadini e sistemi di intelligenza artificiale, ritornando esplicitamente sulla relazione tra agentività umana e artificiale. Le aree di interesse di questo framework sono: a) alfabetizzazione su informazione e dati b) comunicazione e collaborazione; c) creazione di contenuti digitali; d) *problem solving*.

Analogamente, anche l'UNESCO, all'interno del report *Advancing Artificial Intelligence-Supported Global Digital Citizenship Education*, affronta l'argomento della cittadinanza digitale offrendo un'ulteriore definizione che muove dall'articolo di Milenkova e Lendzhova (2021, p. 41):

La cittadinanza digitale è fondamentale per la coesistenza armoniosa e la promozione dello sviluppo reciprocamente vantaggioso degli individui e delle comunità in cui essi vivono. Questo concetto si riferisce alla consapevolezza, allo sviluppo di atteggiamenti critici, al pensiero e alle opinioni, così come al rigoroso adempimento delle responsabilità derivanti dai diversi ruoli sociali. La cittadinanza digitale riguarda l'uso dell'informazione online, la conoscenza delle tecnologie digitali, la creazione di contenuti nell'ambiente digitale e il rispetto delle regole etiche e delle aspettative relative al comportamento online.

Questo documento rappresenta, inoltre, un punto di riferimento molto importante poiché contiene una *literature review* sui principali quadri che descrivono il concetto di cittadinanza digitale e alcuni casi di studio provenienti da Arabia Saudita, Australia, Cina, Corea del Sud, Ecuador, Kenya, Malesia, Singapore, Spagna, Stati Uniti, Uruguay. Lo scopo del *paper* è offrire uno sguardo olistico sull'educazione alla cittadinanza digitale: "l'educazione alla cittadinanza digitale permette agli studenti di svilupparsi come individui e di agire in modo responsabile, rispettando le norme e le pratiche sociali relative all'uso della tecnologia" UNESCO (2022, p. 5, traduzione nostra). Nella Tab. 1 riportiamo i principali *framework* revisionati con le rispettive aree/dimensioni di interesse (la traduzione è di chi scrive).

Istituzione di provenienza	<i>Framework</i>	Aree di interesse
Joint Research Centre, UE	DigComp 2.2 (Vuorikari et al., 2022)	Alfabetizzazione su informazione e dati; comunicazione e collaborazione; creazione di contenuti digitali; sicurezza e <i>problem solving</i> .
Corea del sud, università di Dankook	S.A.F.E. Framework (Kim & Choi, 2018)	Identità personale, attività online, facilità nell'abitare l'ambiente digitale, etica e responsabilità all'interno dell'ambiente digitale ⁴⁸ .
Edvolve (associazione no profit), Stati Uniti	Edvolve Framework (Mattson & Lindsey, 2021)	Sicurezza digitale, <i>media e information literacy</i> , benessere digitale, responsabilità sociale ⁴⁹ . La cittadinanza digitale comprende anche la capacità, da parte degli studenti di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento (<i>learner agency</i>).

⁴⁸ Le dimensioni citate sono: *Self-identity, Activity in Online, Fluency for Digital environment, Ethics for Digital environment*.

⁴⁹ Le dimensioni citate sono: *digital safety, media e information literacy, digital well-being, social responsibility*.

Kennesaw State University, Stati Uniti	Passport to Digital Citizenship (Ribble, 2008)	Accesso digitale, digital commerce, comunicazione digitale, <i>digital literacy</i>, <i>digital etiquette</i>, responsabilità e diritto digitale, benessere digitale, sicurezza digitale⁵⁰. Il ruolo degli adulti nell'insegnamento della cittadinanza digitale riguarda: la consapevolezza, la guida nella pratica, guida attraverso dimostrazioni, feedback e analisi.
Iste, Stati Uniti	Iste digital citizen standard (Iste, 2021)	Quattro <i>standard</i> per studenti che riportiamo in lingua italiana: - Gli studenti gestiscono e sviluppano la loro identità e reputazione digitale, consapevoli che esse permangono nel tempo. - Gli studenti si coinvolgono adottando un comportamento positivo, sicuro conforme alle norme ed etico nell'uso della tecnologia, comprese le interazioni sociali online e l'utilizzo di dispositivi connessi in rete. - Gli studenti dimostrano di comprendere e rispettare i diritti e gli obblighi legati all'utilizzo e alla condivisione della proprietà intellettuale. - Gli studenti gestiscono i propri dati personali per garantire la <i>privacy</i> e la sicurezza digitale, consapevoli delle tecnologie di raccolta dati utilizzate per tracciare la loro navigazione online.

Tabella 1 *Framework revisionati da UNESCO (2022)*

⁵⁰ Digital Access, Digital Commerce, Digital Communication, Digital Literacy, Digital Etiquette, Digital Law, Digital Rights and Responsibilities, Digital Health and Wellness, Digital Security.

Nella *review* proposta dall'UNESCO, sembra non essere esplicitata la dimensione relativa al senso critico dell'essere cittadini a cui altri quadri, come per esempio quello di Rivoltella⁵¹ (2022), fanno riferimento in maniera esplicita. Il richiamo al lavoro di Rivoltella è molto importante per il nostro discorso perché da un lato permette di legare il senso critico alla dimensione etica ed estetica e dall'altro non presenta le tecnologie in maniera neutra: i media digitali, secondo lo studioso, hanno il potere di cambiare o influenzare i comportamenti degli esseri umani.

Quest'ultimo punto è particolarmente rilevante per alcune riflessioni di filosofia politica che richiamiamo brevemente attraverso i lavori di Carmagnola (2021) e Ferraris (2021). Non è questa la sede per esaminare approfonditamente le tesi di questi autori; pertanto, ci soffermeremo semplicemente sui concetti di *macchina del sentire* (Carmagnola, 2021) e di *documanità* (Ferraris, 2021). Le ipotesi di questi autori sono interessanti poiché prendono in considerazione il mutamento del capitalismo a partire dall'evoluzione tecnologica⁵², proponendo non tanto l'idea di un capitalismo del controllo, ma la prospettiva dell'espropriazione del soggetto dal proprio sentire e dai propri comportamenti. Riportiamo due passaggi esplicativi. Il primo estratto proviene dal testo di Carmagnola, *Essere e Gadget. La macchina del sentire*:

Ora, possiamo pensare la merce-feticcio come un catalizzatore di *Gefühl/feeling*, prodotto dalla macchina-automa dell'economia dell'immaginario. La macchina del sentire sarebbe allora lo specifico dispositivo di questa economia,

⁵¹ Le tre dimensioni che in maniera sintetica vengono proposte nel quadro di Rivoltella sono: la critica, l'etica e l'estetica. Per maggiori approfondimenti si rimanda all'articolo di Rivoltella (2022, pp. 55-56).

⁵² L'interpretazione del capitalismo come una struttura o un'idea sociale fa capo alla traduzione althusseriana: "Althusser e i suoi collaboratori colgono profondamente nel segno quando mostrano nel *Capitale* la presenza di una vera struttura, e ricusano le interpretazioni storicistiche del marxismo, in quanto tale struttura non agisce affatto in modo transitivo e secondo l'ordine della successione nel tempo, ma incarnando le sue varietà in società diverse e rendendo conto, volta per volta in ciascuna, della simultaneità di tutte le relazioni e di tutti i termini che ne costituiscono l'attualità" (Deleuze, 1968/1997, p. 242).

complementare rispetto all'automa produttivo marxiano. Questa macchina funziona producendo plusvalore attraverso l'assemblaggio e l'azione di elementi "libidinali" (Lyotard 1974) che hanno il potere di far-sentire intrecciandosi con le abitudini, gli stili di vita, i comportamenti. [...] il "sentimento del piacere e dispiacere" era la proprietà di un soggetto mentre il feeling contemporaneo, anonimo e diffuso "là fuori", ha inevitabilmente la qualità di un già-sentito che non appartiene in prima persona a nessuno. [...] L'automa marxiano e la matassa del dispositivo libidinale dell'economia dell'immaginario si corrispondono e si affiancano. L'automa marxiano, si è visto, è composto da tre elementi di natura differente, eterogenei e connessi: l'umano, il macchinario fisico, il sistema delle tecno-scienze. Anche la macchina del sentire può essere pensata come "un sistema multilineare composto di linee di natura diversa". Tutti questi elementi immateriali – figure mediatiche o icone, ritornelli linguistici, frammenti narrativi – vengono aggregati all'oggetto-prodotto, insomma confluiscono e si addensano sulla merce-feticcio, che chiameremmo meglio gadget (2021, pp. 120-122).

Il secondo, dal libro di Ferraris, *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*:

il primo equivoco, distopico, è che il web sia l'espressione di un capitalismo di sorveglianza [...] O c'è capitalismo, che non vuol sorvegliare ma far profitto; o c'è sorveglianza, e allora non c'è capitalismo, perché sorvegliare è un costo. [...] Nondimeno, sostenere che questi strumenti, che rispondono a una necessità antica come l'umano, si possano trasformare in un sistema di controllo universale dell'umanità è presupporre che ci possa essere qualche interesse che travalichi quello commerciale, tale da indurre a controllare l'umanità, quasi che non ci fosse niente di meglio da fare. Che l'Occidente delle piattaforme commerciali, oggi, si trovi nelle enormi difficoltà che conosciamo nella lotta con la pandemia è la dimostrazione più lampante del fatto che gli Stati e le organizzazioni sanitarie non dispongono di alcun tipo di controllo e di governo dei comportamenti. [...] Ovviamente, il capitale, posto che si possa identificare una entità così indeterminata, non è interessato alle nostre idee, bensì ai nostri soldi, né gli importiamo come individualità sorvegliabile, bensì come generalità profilabile e profittevole. [...] Se uno cerca di comprare un Kalashnikov in rete (in questo caso, nel web «oscuro»), l'ultimo pensiero della piattaforma è denunciarlo.

Semplicemente, la volta dopo gli proporrà delle bombe molotov («chi ha comprato questo compra anche questo»). E su una medesima piattaforma si possono comprare *Il capitale* e *Mein Kampf*, con la sola conseguenza che se abbiamo comprato il primo ci proporranno il *Manifesto*, e se abbiamo comprato il secondo *I protocolli dei Savi anziani di Sion* (Ferraris, 2021, p. 33).

Alla luce di queste considerazioni, riteniamo che il compito della scuola, proprio perché educativo e formativo, abbia anche delle ricadute politiche: la scuola ha la possibilità di invertire i rapporti di potere che con l'avvento della rivoluzione digitale hanno assunto una pervasività tale da includere perfino i processi di soggettivazione (cioè i modi di sentire e agire). La scuola può proporre delle alternative coerenti con il suo mandato educativo e formativo.

Da ciò deriva la necessità di adottare una prospettiva ecosistemica (Panciroli, 2020) alla tematica del digitale capace di presidiare dimensioni eterogenee tra loro correlate, quali: l'azione didattica, i processi di apprendimento, lo sviluppo della comunità scolastica (una comunità che apprende) e i comportamenti etico-sociali di scolare e scolari. Dal punto di vista pedagogico, richiamando Ranieri e colleghi (2024, pp. 126-127), è necessario ricercare le condizioni per una possibile collaborazione tra insegnanti, studenti e tecnologie (tra cui l'intelligenza artificiale), in cui il processo educativo, di cui gli umani sono corresponsabili, trovi nella macchina un alleato per il suo potenziamento nella direzione del pensiero critico, dello sviluppo dialogico e della creatività. In questo senso, il tema della cittadinanza digitale deve essere affrontato in maniera trasversale prestando attenzione a quattro differenti tipi di literacy: *data*, *digital*, *information* e *media literacy* (Rivoltella & Panciroli, 2023). Ciò presuppone, tuttavia, che i primi soggetti a essere cittadini digitali siano i docenti (Falcinelli, 2020) in quanto è nella relazione educativa tra docenti e scolari che avviene la formazione degli abiti mentali e delle competenze in vista dei traguardi di cittadinanza.

Nei prossimi capitoli (2, 3 e 4) cercheremo, in primo luogo, di ricavare attraverso l'analisi sistematica della letteratura una definizione di identità

professionale del docente spendibile a livello di istruzione primaria e secondaria. In secondo luogo, verificheremo se le sfide della cittadinanza digitale e democratica rappresentino un tema rilevante per lo sviluppo teorico di tale costruito.

CAPITOLO 2

LA REVISIONE SISTEMATICA DELLA LETTERATURA

Nel precedente capitolo abbiamo delineato in prima battuta il paradigma teorico grazie al quale inquadrare il costrutto dell'identità professionale del docente (in inglese *teacher professional identity* TPI) e successivamente le due sfide culturali che rappresentano l'oggetto di riflessione di questo elaborato: la rivoluzione digitale e la cittadinanza democratica.

Questo capitolo, invece, presenta la metodologia adottata per condurre la rassegna sistematica della letteratura ed espone i principali risultati di sintesi degli studi revisionati con lo scopo di determinare una definizione condivisa di TPI. In relazione a questa finalità, viene illustrata una *systematic literature review* (Biondi & Zoccai, 2016) che segue la metodologia dell'*Umbrella review* (UR).

Riprendendo le linee guida di Aromataris e colleghi⁵³ (2015) su come condurre un'UR, la Sez. 2.1 di questo capitolo espone la definizione, lo scopo e le domande di ricerca dell'UR; la Sez. 2.2 si sofferma sulla metodologia relativa al processo di selezione degli articoli e sugli strumenti di analisi e di estrazione delle informazioni dalla letteratura; infine, la Sez. 2.3 riporta i risultati qualitativi e quantitativi utili per rispondere alle domande di ricerca.

⁵³ Aromataris e colleghi (2015) elaborano delle linee guida metodologiche validate che si articolano su cinque punti: 1) scopo e domande di ricerca; 2) criteri di inclusione e selezione degli articoli; 3) risultati del processo di selezione; 4) Risultati dell'UR; 5) discussione dei risultati. In maniera analitica il punto 1 è riportato nella Sez. 2.1, i punti 2-3 nella Sez. 2.2 e i punti 4 e 5 nella Sez. 2.3.

2.1 L'Umbrella review: definizione, scopo e domande di ricerca

Con il termine UR si intende un tipo di ricerca sistematica di terzo livello che fornisce un quadro generale di un ampio settore che prende in analisi altre revisioni sistematiche della letteratura (ossia ricerche di secondo livello). “Il termine *umbrella review* viene applicato alle revisioni sistematiche che raccolgono le indicazioni di una serie di altre revisioni sistematiche. Questo tipo di revisione può essere utile per fornire una panoramica della ricerca all'interno di una particolare area” (Ortega et al., 2016, p. 26 traduzione di chi scrive).

Riprendendo la definizione di Ortega e colleghi, con il termine *revisione sistematica* (RS) si intende specificare il tipo di metodologia utilizzata per la ricerca, la selezione e la sintesi del corpo dei contributi che distingue tali rassegne da quelle ‘soggettive’ (*subjective synthesis*), in quanto le ultime non adottano una precisa metodologia e/o non forniscono al lettore evidenza del metodo impiegato senza, quindi, garantire la ripetibilità dello studio (Gessler & Siemer, 2020). Come spiega Vivanet (2018), il punto di forza delle RS consiste nel tentativo di coniugare “il rigore metodologico a processi qualitativi-interpretativi e quantitativi esplicativi” prestandosi “come il metodo di elezione per orientare gli sviluppi della ricerca e informare le decisioni in educazione” (p. 42). Per queste ragioni le RS sono considerate il “gold standard” (Aromataris & Riitano, 2014, p. 4) per sintetizzare i risultati provenienti da diversi studi primari⁵⁴ che indagano tematiche simili tra loro. Bisogna, infine, precisare che, a differenza delle RS standard, un'UR non prende in considerazione gli studi primari ma altre ricerche sistematiche (Aromataris et al., 2015). Alla luce di ciò, Biondi e Zoccai (2016) classificano questo filone come una ricerca sistematica di terzo livello⁵⁵.

⁵⁴ Per studi primari si intendono generalmente le ricerche empiriche e sperimentali (Vivanet, 2018).

⁵⁵ Se le revisioni sistematiche vengono considerate come delle ricerche di secondo livello, l'UR prendendo a rassegna ricerche di secondo livello viene considerata di terzo livello (Biondi & Zoccai, 2016). Questa caratteristica è in linea con lo scopo generale di questa metodologia: fornire un quadro generale e, il più possibile imparziale, dei risultati per particolari fenomeni analizzati da precedenti revisioni (Biondi & Zoccai, 2016; Gessler & Siemer, 2020). Questo tipo

Per ciò che concerne questo libro, abbiamo scelto di seguire la metodologia dell'UR per una ragione principalmente pragmatica. Impostando una ricerca sistematica sui *database Scopus* e *Web of Science* è emerso un numero di ricerche primarie sul concetto di identità professionale del docente pari a 6715 che rendeva impossibile condurre un lavoro sistematico di sintesi a opera di un singolo ricercatore. Si è scelto, perciò, di restringere il campo dell'indagine alle rassegne della letteratura, riscontrando un quantitativo pari a 399 *literature review*. Questo risultato si è prestato maggiormente al nostro lavoro di sintesi. Specifichiamo sin da subito che, all'interno di questo insieme, abbiamo trovato anche un'altra revisione di terzo livello (Feser & Haak, 2022) che si distingue dal nostro lavoro per alcune scelte metodologiche e per le domande di ricerca⁵⁶.

Date queste premesse, le motivazioni che ci hanno spinto a intraprendere questa ricerca riguardano l'esistenza in letteratura di alcune criticità. Il primo

di ricerca ha cominciato ad essere adottata, prima, in ambito medico ed epidemiologico (Grant & Booth, 2009; Aromataris et al., 2015; Biondi & Zoccai, 2016) e successivamente in ambito educativo (Gessler & Siemer, 2020).

⁵⁶ La metodologia e l'analisi di questa UR si distingue dalla *meta-review* di Feser e Haak per le seguenti ragioni: a) sono state formulate delle domande di ricerca differenti; b) la popolazione *target* di Feser e Haak è limitata agli insegnanti di scienze e tecnologia, mentre nel nostro caso la ricerca effettuata non prevedeva restrizioni sulle discipline insegnate; c) viene utilizzato un criterio di inclusione degli articoli differente da Feser e Haak. La seguente UR considera, infatti, esclusivamente il primo ed il secondo livello d'istruzione, mentre la *meta review* degli autori tedeschi prende in esame qualsiasi tipo di insegnante (istruzione terziaria, *master*, scuola di medicina e infermieristica e così via); d) la metodologia dell'UR richiede di includere revisioni esclusivamente sistematiche. Non tutti gli articoli inclusi da Feser e Haak sono *systematic review*; e) mentre Feser e Haak hanno considerato *Web of Science* e ERIC come banche dati per la ricerca sistematica degli articoli, in questo studio sono stati utilizzati sia Scopus che Web of Science; f) non aver limitato il criterio di inclusione degli articoli alla sola lingua inglese ha consentito di prendere in considerazione anche una *review* sistematica pubblicata in spagnolo, mentre la *meta-review* di Feser e Haak considera esclusivamente articoli scritti in lingua inglese; g) in questa UR viene considerato un periodo di pubblicazione degli studi più ampio che va dagli anni 2000 al 2024. La *meta-review* di Feser e Haak (2022), invece, considera le *review* pubblicate dal 2010 al 2020; h) vengono considerati quindici articoli differenti rispetto al lavoro di Feser e Haak. Tra i ventiquattro articoli selezionati dagli autori tedeschi, solo sei (Swennen et al., 2010; Williams et al., 2012; Isbell, 2015; Woods et al., 2016; Cantillon et al., 2019; Christensen, 2019) non sono presenti all'interno dei database di *Scopus* e *Web of Science*. Prendendoli in considerazione, tuttavia, si è scoperto che non erano coerenti con i criteri di inclusione della UR.

elemento che rende il nostro lavoro meritevole di attenzione riguarda, dunque, la difficoltà a individuare una definizione condivisa relativa al costrutto TPI. Nonostante, a partire dagli anni '90, il tema dell'identità professionale del docente abbia incominciato a essere un'area di ricerca autonoma (Beijaard et al., 2004; Rodrigues & Mogarro, 2019; Gracia et al., 2022), alcuni studiosi hanno messo recentemente in risalto come "l'identità professionale dell'insegnante (*teacher's professional identity*) è un argomento complesso da descrivere, il che comporta delle difficoltà nel trovare una definizione univoca" (Amorim & Ribeiro-Silva, 2022, p. 774, traduzione di chi scrive). Dello stesso parere sono Denfeld e colleghi quando affermano che: "l'identità dell'insegnante è un concetto difficile da definire. [...] Ci sono state posizioni contrastanti sul modo in cui l'identità e il Sé si relazionano l'uno con l'altro" (2023, p. 5044, traduzione di chi scrive).

Il secondo *gap*, presente nello stato dell'arte, viene indicato dalla *meta-review* di Feser e Haak (2022). In questo articolo, infatti, si mostra la necessità di condurre un confronto sistematico tra le revisioni della letteratura sull'identità degli insegnanti che prenda in considerazione anche i *paper* indicizzati nel *database* di Scopus, poiché questa banca dati non è stata inclusa nello studio dei due ricercatori⁵⁷.

Un ulteriore limite riguarda il periodo di pubblicazione degli studi esaminati dai due autori tedeschi; esso coinvolge ventiquattro revisioni pubblicate in un periodo precedente alla pandemia Covid-19, nello specifico dal 2010 a settembre del 2020 (Feser & Haak, 2022). Nell'articolo, di conseguenza, non viene fatto alcun riferimento alla pandemia. Questo dato ci ha spinto a impostare la ricerca nel 2024, per comprendere se le revisioni pubblicate successivamente al periodo pandemico mostrassero contributi differenti rispetto a quelli evidenziati da Feser e Haak.

Come viene spiegato in uno degli articoli inclusi nella nostra ricerca bibliografica, il Covid-19 ha rappresentato un momento emblematico (Masoumi & Noroozi, 2023) per i sistemi educativi e per gli insegnanti,

⁵⁷ Per i riferimenti specifici si rimanda a Feser e Haak (2022, p. 297).

sottoponendo, in particolare questi ultimi, a un duro sforzo e a dei cambiamenti repentini. A confermare l'importanza di questo periodo, è anche lo studio di Kim e Asbury (2020), dove si osserva che la pandemia ha avuto un importante effetto sull'identità professionale dei docenti, portando gli insegnanti, in alcuni casi, ad avviare una meta riflessione sui "core value in teaching" (Kim & Asbury, 2020, p. 1077). Queste considerazioni, inoltre, vengono corroborate anche da alcuni documenti prodotti dai *policy maker* relativamente all'impatto della pandemia Covid sui sistemi d'istruzione⁵⁸.

Un ulteriore elemento di novità, rispetto allo stato dell'arte, consiste nel prendere in esame una rassegna sistematica scritta in spagnolo e proveniente da un paese non anglofono. A questo proposito, diversi studi, tra cui quelli di Izadinia (2013), di Yuan (2019), di Amorim e Ribeiro Silva (2022), di Feser e Haak (2022), di Rushton e colleghi (2023) e di Cabaroğlu e Öz (2023), confermano la necessità di ampliare la ricerca con articoli scritti in una lingua diversa dall'inglese e provenienti da paesi non anglofoni. Infine, si sottolinea anche la necessità di considerare l'identità professionale di docenti che insegnano discipline differenti da quelle scientifiche (Rushton & Reiss, 2021) e dalla lingua inglese. Pertanto, nella nostra *query*, abbiamo incluso tutte le *review* sistematiche che si concentrano su qualsiasi tipo di insegnanti senza alcuna restrizione disciplinare, di lingua e di grado (scuola primaria o secondaria).

Considerate le suddette criticità nello stato dell'arte, lo scopo generale dell'UR è contribuire a colmare i *gap* appena delineati con l'intento di fornire una cornice culturale utile per comprendere i problemi elencati e offrire un solido ancoraggio per la ricerca empirica condotta in questo elaborato.

Il primo obiettivo della ricerca (OB1), quindi, è di individuare delle categorie utili per tratteggiare una definizione di TPI in continuità con la prospettiva pedagogica e filosofica esposta nel Cap 1. Coerentemente con questo obiettivo, cercheremo di mostrare l'incidenza delle sfide culturali della cittadinanza digitale

⁵⁸ Tra i più noti ricordiamo: le *Raccomandazione Del Consiglio relativa all'apprendimento misto per un'istruzione primaria e secondaria di alta qualità e inclusiva* (Commissione Europea, 2021); il rapporto dell'OCSE *Education at a Glance* (2022); le iniziative portate avanti dall'UNESCO, *UNESCO's education response to COVID-19* (2023).

e democratica. Successivamente, verrà offerta una mappatura temporale relativa al periodo di pubblicazione degli articoli analizzati dalle *review* (OB2) e infine una mappatura della distribuzione geografica degli studi inclusi dagli articoli delle *review* (OB3).

Per raggiungere questi obiettivi sono state formulate delle domande di ricerca (DR) e delle sotto-domande di ricerca (SDR), categorizzabili come teoretiche e descrittive (Boland et al, 2017). Esse schematicamente sono:

DR1: Attraverso quali categorie è possibile definire il costrutto dell'identità professionale del docente nell'istituzione scolastica?

- SDR1.1: Quale relazione teoretica vi è tra queste categorie?
- SDR1.2: Quali riferimenti pedagogici e filosofici sostengono queste categorie?
- SDR 1.3: Quale è la relazione tra le prospettive pedagogiche e filosofiche emerse nell'UR e il paradigma epistemologico descritto nel primo capitolo?

DR2: Qual è la copertura temporale considerata dagli articoli dalle *review*?

- SDR2.1: Con che frequenza il periodo pandemico viene considerato dalle *review*?

DR3: Qual è la distribuzione geografica delle *review* prese in considerazione?

- SDR3.1: Qual è la distribuzione geografica degli articoli inclusi nelle *review*?

La prossima sezione mostra il processo sistematico con cui è stata svolta l'identificazione e la selezione degli articoli presenti in letteratura, il processo di valutazione qualitativa degli studi e la metodologia quali-quantitativa con cui sono state estratte e analizzate le informazioni degli articoli.

2.2 Metodologia e strumenti dell'analisi sistematica

Coerentemente con quanto indicato da Aromataris e colleghi (2015), una volta definiti l'obiettivo e le domande di ricerca dell'UR, abbiamo determinato i criteri di inclusione attraverso i quali costruire la *query* di ricerca nei *database* bibliografici. Questi criteri sono stati individuati attraverso la matrice PICo, uno strumento appositamente costruito e validato per condurre delle *review* di tipo qualitativo⁵⁹. Essa prevede l'identificazione di popolazione (P), fenomeno d'interesse (I) e contesto (Co). Sulla base di questi criteri, la popolazione scelta riguarda i docenti in formazione e in servizio nelle scuole primarie e secondarie in qualunque paese del mondo. Il fenomeno di interesse riguarda, invece, tutte le *systematic review* su TI (*teacher identity*) o su TPI. Non è stata fatta, infine, nessuna limitazione relativa al contesto in cui sono state condotte le *review*. Gli articoli sono stati analizzati e selezionati sulla base di questi criteri.

Successivamente, l'UR ha seguito un protocollo di revisione a cinque fasi che riprende parte dei punti delle linee guida PRISMA⁶⁰ (Maraolo, 2020): (1) ricerca nei database bibliografici, (2) recupero degli articoli individuati, (3) revisione e selezione degli *abstract* e dei titoli, (4) revisione e selezione degli articoli disponibili, (5) analisi approfondita degli articoli.

La ricerca nei database *Scopus* e *Web of science* (WoS) ha portato a identificare, dopo l'eliminazione di settantasette duplicati, trecento-ventidue *review* di cui cento-novantadue sono provenienti da *Scopus* e centotrenta da WoS. La ricerca è stata condotta a febbraio del 2024 e ha considerato gli articoli scritti in lingua

⁵⁹ Aromataris e colleghi (2015) propongono due tipi di matrici per individuare i criteri di inclusione degli articoli di una UR sistematica. La prima è chiamata PICO ed è utilizzata per le *review* quantitative. Essa comprende: "*Population, Intervention, Comparison intervention, Outcome*" (Stern et al., 2014, p.53). La seconda, invece, è presentata con l'acronimo PICo. Questa matrice si adatta a revisioni di tipo qualitativo (Stern et al., 2014).

⁶⁰ Per questo elaborato abbiamo deciso di riportare esclusivamente il modello del diagramma di flusso di PRISMA 2020. Il modello è stato scaricato dal sito <https://www.prisma-statement.org/prisma-2020-flow-diagram> 11/11/2024.

inglese e spagnola pubblicati dal 2000 fino a gennaio del 2024⁶¹, in riviste scientifiche, conferenze e capitoli di libri. Sono state utilizzate due stringhe con operatori di ricerca booleani e di prossimità⁶².

Successivamente, il primo processo di revisione e selezione degli articoli (step 2) ha portato all'esclusione di duecento ottantasette articoli, poiché non conformi ai criteri di inclusione. In percentuale, il 93% degli articoli esclusi sono revisioni non sistematiche⁶³, il 6,3% analizza il costrutto TI e TPI in contesti extra scolastici e l'1% presta attenzione a tematiche differenti da TI e TPI (vedi Grafico 1). Di seguito si riporta una tabella dei criteri di esclusione costruita a partire dalla matrice PICO.

Categoria	Inclusione	Esclusione
Popolazione	Docenti in servizio in scuola primaria e secondaria Docenti in formazione (<i>Teacher student, teacher student in practicum, docente en formaciòn, docente en pràctica</i>)	Insegnanti in contesto extrascolastico (clinica medica, insegnanti di danza, con i migranti, studenti di master specialistici per l'insegnamento delle lingue (es. TESOL, TEFL), insegnanti appartenenti al terzo livello

⁶¹ Come abbiamo spiegato in nota 52, questa scelta costituisce un elemento di sostanziale differenza rispetto alla meta-review di Feser e Haak (2022) che ha considerato soltanto il range di anni 2010-2020.

⁶² Per WoS è stata utilizzata la seguente stringa: TS= (teacher* Near/1 identity) AND (TS=review OR DT= review) AND (WC=Education Educational Research OR WC=Psychology Multidisciplinary OR WC= Education Scientific Disciplines OR WC= Psychology Educational); mentre per Scopus: (TITLE-ABS-KEY (teacher*W/1 identity) AND (TITLE-ABS-KEY (review) OR (DOCTYPE (re)))) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA,"SOCI") OR LIMIT-TO (SUBJAREA,"ARTS") OR LIMIT-TO (SUBJAREA,"PSYC")).

⁶³ Esistono in letteratura diverse metodologie di revisione della letteratura (*scoping review, narrative review, rapid review* e così via) (Boland et al. 2017). Stando alle linee guida illustrate da Aromataris e Riitano (2014), la procedura di revisione sistematica della letteratura - "review protocol" (Aromataris & Riitano 2014, p. 50) - prevede alcuni passaggi: 1) esplicitazione dello scopo e delle domande di ricerca, 2) determinazione a priori dei criteri di inclusione degli articoli, 3) strategia di ricerca attraverso operatori logici nei database bibliografici; 4) risultati della ricerca con flusso di informazioni. Dalla lettura degli abstract non sempre è stato possibile riconoscere se le revisioni fossero o meno sistematiche. Per questa ragione è stato necessario leggere interamente alcuni articoli per poi escluderli o scartarli.

		di istruzione (<i>faculty development, teacher educators, university teachers</i>).
Fenomeno	Revisioni sistematiche sui costrutti TPI e TI	Revisioni soggettive e non sistematiche. Revisioni sistematiche con un focus su tematiche differenti da TPI o TI (impatto dei big data sull'educazione, l'insegnante come scrittore)
Contesto	Tutti gli articoli	Nessun articolo
Altro	Articoli scritti in lingua italiana, inglese e spagnola.	Articoli scritti in una lingua differente da inglese, italiano e spagnolo.

Tabella 1 *Criteri di inclusione ed esclusione secondo la matrice PICo*

Dalla lettura dei trentacinque articoli rimanenti, è emerso che nove di essi non sono *systematic review*, pertanto sono stati scartati⁶⁴. Non è stato possibile valutare l'articolo di Sadeghi e Bahari (2022) perché indisponibile. Il numero totale degli articoli analizzati è, quindi, di venticinque. Di seguito si riporta il diagramma del flusso delle informazioni (Grafico 1) secondo i passaggi richiesti dalla metodologia PRISMA e successivamente la tabella contenente le principali informazioni sugli articoli (Tab. 2).

⁶⁴ Riportiamo i nove articoli esclusi dopo la lettura: Avalos (2016); Pennington e Richards (2016); Carillo e Flores (2018); Zembylas (2018); Pugach e colleghi (2019); Vedder-Weiss (2022); Zhao (2022); Olsen e colleghi (2023).

Grafico 1 *Diagramma di flusso di PRISMA* (traduzione di Maraolo, 2020)

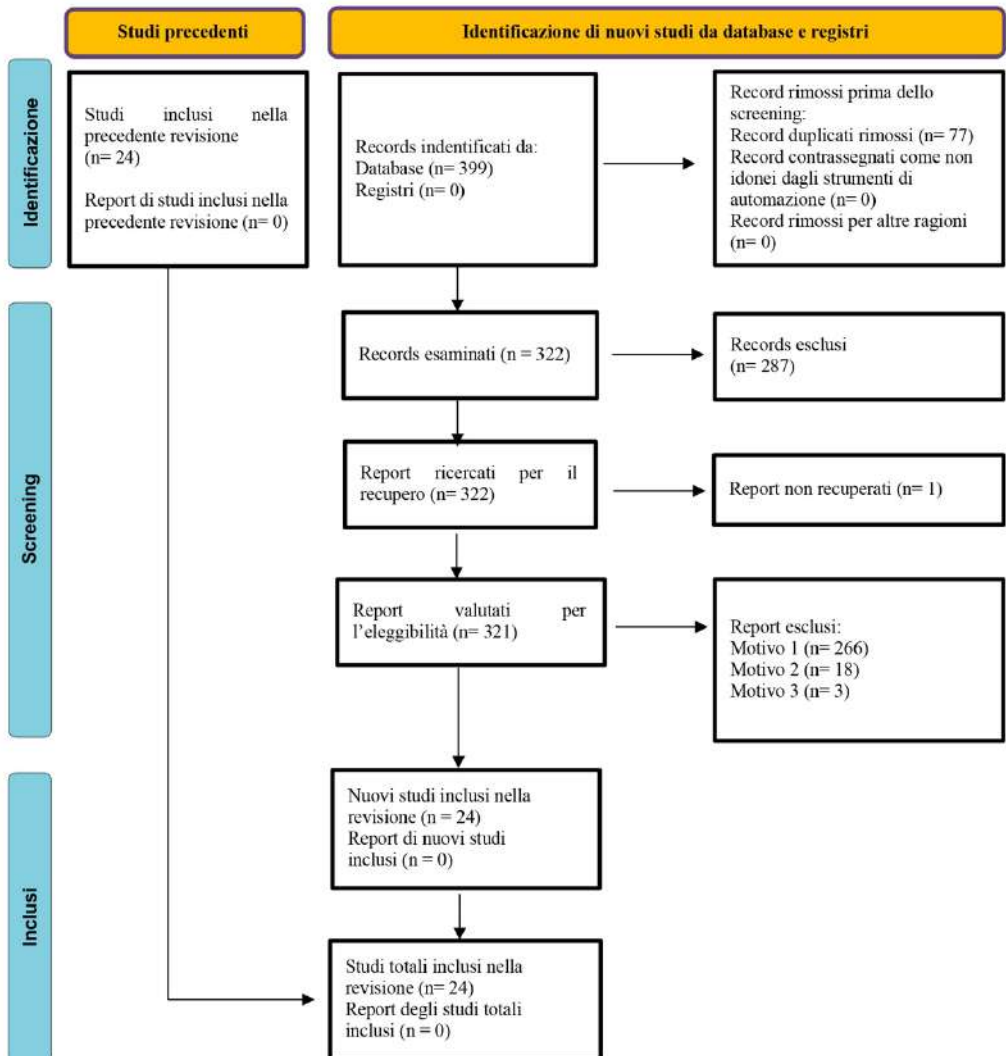


Tabella 2 *Le 25 review selezionate, oggetto di questa UR*

Numero della review	Autori e anno	Scopo della revisione (traduzione di chi scrive)	Articoli revisionati
R1	Amorim & Ribeiro-Silva (2022)	a) definire l'ambito della ricerca sull'identità professionale dei docenti di educazione fisica negli ultimi dieci anni; b) identificare la metodologia utilizzata; c) identificare le variabili significative nella formazione di tale costrutto (p. 775)	27
R2	Avraamidou (2014)	Questa rassegna si propone di colmare il gap delineato esaminando la letteratura esistente in materia relativa alla formazione dei docenti nelle materie scientifiche educazione e indicando le direzioni per sviluppare la ricerca futura (p.147)	29
R3	Bahari (2022)	Il presente studio mira a fornire agli insegnanti le conoscenze necessarie per effettuare un passaggio graduale e sereno adottando misure preventive contro le sfide online riscontrate e sfruttando le opportunità online riportate con lo scopo di sviluppare un'identità del docente digitale (p. 397)	44
R4	Beijaard et al. (2004)	Contribuire a una miglior comprensione di ciò che l'identità professionale comporta nell'insegnamento e nella formazione degli insegnanti, stimolare la discussione su questo tema e contribuire alla progettazione di ricerche future (p. 108)	22
R5	Cabaroğlu & Öz (2023)	Identificare le caratteristiche principali degli studi pubblicati negli ultimi dieci anni e incentrati sul periodo di tirocinio per l'insegnamento della lingua inglese (<i>English language teaching</i> ELT) analizzandoli in termini di tendenze metodologiche e tematiche, limiti e risultati principali (p. 2)	48
R6	Concina (2023)	Esaminare la ricerca relativa al tema degli insegnanti di musica e dell'efficacia del loro insegnamento, definendo le caratteristiche principali della figura dell'insegnante efficace di musica e del processo efficace di insegnamento della musica (p. 107)	36
R7	Cuadra-Martinez et al. (2021)	Effettuare una revisione sistematica delle ricerche qualitative sullo sviluppo dell'identità professionale	33

		degli insegnanti durante la loro formazione iniziale (p. 79)	
R8	Denfeld et al. (2023)	Questo articolo è un contributo alla comprensione dell'identità degli insegnanti in relazione alla gestione dell'ambiente psicosociale degli studenti (p. 5041)	10
R9	Feser & Haak (2022)	Non esiste un confronto sistematico delle somiglianze e delle differenze tra le revisioni della letteratura sull'identità degli insegnanti. Per colmare questo gap nella ricerca, abbiamo condotto una meta-review delle revisioni della letteratura (p. 3)	24
R10	Golzar (2020)	Rispondere alle seguenti domande di ricerca: 1) Come gli insegnanti di inglese costruiscono la loro identità professionale quando insegnano la lingua inglese in contesti diversi? 2) In che modo le loro identità professionali si sviluppano attraverso pratiche di pedagogia critica e le pratiche di insegnamento della lingua <i>post method</i> ? (p. 1)	37
R11	Gracia et al. (2022)	Conoscere l'evoluzione dell'identità professionale del docente nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti dell'istruzione secondaria (p. 373)	35
R12	Hanna et al. (2019)	Questo studio offre una panoramica delle principali componenti dell'identità dell'insegnante presenti negli strumenti di misurazione quantitativa e riporta la qualità psicometrica di questi strumenti di misurazione (p. 15)	20
R13	Izadinia (2013)	Lo scopo principale della presente rassegna è di indagare quali studi sono stati condotti sull'identità professionale dei docenti in formazione, all'interno di questo filone, rispondere alle seguenti domande: (1) Quali sono gli obiettivi generali degli studi che indagano il processo di formazione dell'identità negli insegnanti in formazione? (2) Quali metodologie sono state utilizzate principalmente dai ricercatori? (3) Quali sono i principali risultati della ricerca sull'identità degli insegnanti in formazione? (p. 696)	29
R14	Jupp et al. (2016)	Rendere visibile, organizzare, comporre e promuovere una maggior consapevolezza degli studi sull'identità degli insegnanti bianchi, con particolare attenzione alle recenti pubblicazioni comprese tra il 2004 e il 2014 (p. 1151)	65

R15	Liu & Trent (2023)	Questa rassegna contribuisce a una comprensione più approfondita dell'intricata interazione tra politiche educative, istituzioni e insegnanti; inoltre, offre suggerimenti ai responsabili politici, ai dirigenti, ai formatori degli insegnanti e ai docenti per una positiva costruzione dell'identità del docente (p. 268).	28
R16	Looney et al. (2018)	In questo articolo presentiamo, in primo luogo, un ampio quadro del processo di valutazione richiesto agli insegnanti. In secondo luogo, a sostegno di questo lavoro concettuale, presentiamo i risultati di una revisione sistematica con a tema alcune scale di autovalutazione sulla competenza degli insegnanti e sull'identità professionale degli insegnanti in relazione alla valutazione (p. 442)	20
R17	Lutovac & Kaasila (2018)	Un vasto numero di ricerche ha dimostrato che il tema dell'identità degli insegnanti è importante, sia per l'insegnamento della matematica che in qualsiasi altra materia [...]; tuttavia, non è ancora stata condotta una revisione degli approcci metodologici su questo tema. Questo articolo fornisce una panoramica degli approcci metodologici nella ricerca sull'identità degli insegnanti nell'insegnamento della matematica, al fine di avviare una discussione sulle possibilità di sviluppo della ricerca futura su questo argomento e sulle possibili modalità di conduzione della ricerca (p. 505)	52
R18	Masoumi & Noroozi (2023)	Questo studio indaga come gli insegnanti novizi della carriera (<i>early-career teachers</i> ECT) mettano in pratica e sviluppino la loro competenza professionale digitale (<i>professional digital competence</i> PDC) e identifica alcuni dei fattori che contribuiscono in tale sviluppo (p. 2).	25
R19	Österling & Christiansen (2022)	Sintetizzare ciò che la ricerca empirica sugli insegnanti in formazione di matematica ha evidenziato riguardo la relazione tra il praticantato e la dimensione affettiva o identitaria (p. 17).	87
R20	Rodrigues & Mogarro (2019)	Il contributo di questa revisione della letteratura è di sintetizzare ciò che la ricerca empirica sugli insegnanti di matematica in formazione ha evidenziato sulla relazione tra il tirocinio, dimensione affettiva o identitaria, rispettivamente. Con questo articolo, quindi, intendiamo individuare i contributi della ricerca sull'identità professionale degli insegnanti in	22

		formazione, esaminando ventidue articoli pubblicati negli ultimi dieci anni (p. 100286).	
R21	Rushton & Reiss (2021)	La rassegna si propone di riunire le ricerche degli ultimi vent'anni in quest'area e di esplorare nuovi modi di intendere i meccanismi di formazione dell'identità nel contesto degli insegnanti di scienze delle scuole medie e/o superiori (p. 143).	79
R22	Rushton et al. (2023)	Questo articolo presenta una revisione sistematica di un cospicuo corpo di letteratura che prende in considerazione i modi in cui il concetto di identità dell'insegnante è stato utilizzato per comprendere ed esplorare la vita professionale degli insegnanti [...] L'obiettivo di questa revisione sistematica non è quello di esplorare le diverse definizioni dell'identità dell'insegnante in quanto tali, piuttosto di considerare un'ampia e rappresentativa gamma di significati provenienti da tutto il campo della ricerca sull'identità degli insegnanti (p. 3)	412
R23	Stark & Bettini (2021)	In questa rassegna, esaminiamo gli aspetti specifici delle identità degli insegnanti in relazione ai contesti che influenzano la loro percezione delle regole di comportamento (display rules) nella scuola (p. 2)	32
R24	Voogt et al. (2012)	Lo scopo della revisione era di indagare le basi teoriche e l'applicazione pratica del <i>framework</i> TPACK, al fine di ottenere una comprensione più completa dei fondamenti teorici e l'applicazione pratica del TPACK (p. 1)	55
R25	Yuan (2019)	Il presente lavoro offre una revisione critica della ricerca esistente sulle identità dei docenti di lingua inglese non madrelingua (non-native English teachers NNEST), che serve come base per comprendere i processi decisionale e di costruzione di significato nella pratica di insegnamento in classe e di sviluppo professionale (p. 518)	22

Una volta determinati gli articoli da includere nell'UR, abbiamo proceduto con il processo di valutazione qualitativa. Secondo Boland e colleghi (2020), questo processo consiste nello stabilire il grado con cui una *review* adotta misure per ridurre al minimo i *bias* e gli errori relativi alla selezione e all'analisi degli

articoli⁶⁵. È importante specificare che questo tipo di valutazione non riguarda i contenuti degli articoli, ma è finalizzata a stabilire il livello di riproducibilità della metodologia utilizzata nel processo di revisione (Gessler & Siemer, 2020). Solitamente, per svolgere questa valutazione si utilizza una *check list*⁶⁶ che nel nostro caso riprende i criteri individuati da Gessler e Siemer (2020). L'UR di questi autori, infatti, riguarda l'istruzione e la formazione professionale, un ambito di ricerca particolarmente affine al nostro.

Questa *check list* è strutturata su sei criteri⁶⁷: – *criterio 1*, il problema di ricerca è riportato chiaramente; – *criterio 2* gli obiettivi della ricerca sono riportati chiaramente; – *criterio 3* le risorse selezionate (per esempio i *database*) sono riportate chiaramente; – *criterio 4* le ragioni che hanno portato all'inclusione degli studi sono riportate chiaramente; – *criterio 5* la metodologia (o i metodi) di estrazione dei dati dagli articoli sono riportati e motivati chiaramente; – *criterio 6* i metodi di sintesi dei risultati dell'analisi sono riportati chiaramente. Ogni revisione può soddisfare questi criteri a partire da una scala di tre valori: *si*, *parzialmente*, *no*. Da questa prima valutazione si è riscontrato che non tutti i venticinque articoli soddisfano completamente tutti i sei criteri (Jupp et al., 2016; Liu & Trent, 2023); tuttavia, essi non sono stati scartati perché oltre a essere conformi ai criteri di inclusione, ci hanno permesso di rispondere ad almeno una delle tre domande di ricerca. Tutti gli articoli, infine, forniscono i dati sufficienti per poter rispondere alla terza domanda di ricerca. Specifichiamo, infine, che il processo di valutazione non ha potuto coinvolgere due valutatori, una pratica che garantisce di ridurre il grado di soggettività nell'analisi e i rispettivi *bias* (Vivanet, 2018).

Concludiamo questa sezione, riportando la metodologia utilizzata per l'analisi approfondita degli articoli. Per questa UR abbiamo scelto un approccio misto (Creswell & Poth, 2018) che ci ha permesso di estrarre informazioni di tipo

⁶⁵ Seguendo i consigli di Boland e colleghi (2020), si è deciso di valutare qualitativamente gli studi prima di estrarre e sistematizzare i dati delle review.

⁶⁶ Una delle *check list* più utilizzate in letteratura è quella di Aromataris e colleghi (2015). Essa è stata sviluppata per l'ambito medico ed epidemiologico.

⁶⁷ I criteri in lingua originale sono riportati nell'articolo di Gessler e Siemer (2020, p. 111).

qualitativo e quantitativo, utili per rispondere alle tre domande di ricerca. Di seguito si riporta una schematizzazione relativa alle informazioni estratte dagli articoli e alle metodologie di codifica e analisi delle stesse (vedi Tab. 3).

Tabella 3 *Schema di estrazione e codifica delle informazioni*

Domande ricerca	Tipologia di informazione estratte	Metodologia di codifica delle informazioni
DR1 Attraverso quali categorie è possibile definire il costrutto TPI nell'istituzione scolastica? SDR1.2 Relazione teoretica tra le categorie SDR1.3 Riferimenti pedagogico culturali SDR 1.4: Quale è la relazione tra le prospettive pedagogiche e filosofiche emerse nell'UR e il paradigma epistemologico descritta nel primo capitolo?	Informazioni qualitative utili alla costruzione del <i>codebook</i> - Costrutti teorici - Fenomeni e categorie analizzate - Narrazioni	Analisi qualitativa. Primo ciclo di analisi DR1 - Codifica strutturale - Codifica olistica - Codifica descrittiva - Interpretazione dei significati Secondo ciclo di analisi DR1; SDR1.1; SDR 1.2 - Codici assiali - Codici teoretici Analisi tematica
DR2: Qual è la copertura temporale considerata dagli articoli dalle review? SDR2.1: Con che frequenza il periodo pandemico viene considerato dalle <i>review</i>?	Informazioni quantitative - Descrizione numerica di tendenze (periodo temporale coperto dalle review)	Statistica descrittiva - Frequenza con cui la pandemia viene coperta dagli articoli
DR3: Qual è la distribuzione geografica delle review prese in considerazione? SDR3.1 Qual è la distribuzione geografica degli articoli inclusi nelle <i>review</i>?	Posizione geografica dell'istituzione a cui sono affiliati gli autori della <i>review</i> e degli articoli inclusi nelle <i>review</i>.	Statistica descrittiva - Frequenza di un paese sul totale degli articoli inclusi

Per rispondere alla prima domanda di ricerca è stato realizzato un *codebook* composto da 5 categorie e 42 codici, a partire dai quali sono stati sviluppati cinque temi. Per costruire il seguente *codebook* si è seguito l'approccio qualitativo indicato da Saldaña (2013) nel manuale intitolato: *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. In sintesi, la codifica dei testi ha previsto due fasi: un primo ciclo di analisi dove, sulla base del contenuto delle revisioni abbiamo individuato i codici; un secondo ciclo di analisi dove, invece, abbiamo cercato le relazioni tra i differenti codici e con l'intento di creare una trama di significato che unisse i dati in maniera coerente (Saldaña, 2013). Data la natura delle informazioni disponibili, ovvero dati provenienti da articoli scientifici e non da ricerche empiriche, i codici utilizzati nella prima fase sono di tipologia descrittiva e olistica⁶⁸; nella seconda fase, invece, rientrano nella tipologia dei codici assiali e teoretici⁶⁹, in quanto il processo evidenzia la relazione concettuale e teorica tra i differenti codici attraverso l'attribuzione di cinque categorie. Sulla base dei codici e delle categorie, sono stati infine individuati cinque temi principali.

Di seguito si riporta uno schema generale con i temi e il *codebook* (Tab 4 e Tab. 5). La Tab. 6 rappresenta in maniera analitica il *codebook* con le relative categorie e i relativi codici; specifichiamo che ogni codice e ogni categoria prevede una definizione ripresa dalle revisioni o dagli articoli citati nelle *review*. Ogni categoria e ogni codice verrà poi discusso nella sezione risultati. Questa

⁶⁸ Relativamente al primo ciclo di codifica riportiamo le definizioni proposte da Saldaña relativamente alle tre tipologie di codici menzionati nel corpo del testo: 1) codice descrittivo riassume in una parola o in una frase sintetica un sostantivo l'argomento di base o un passaggio dei dati qualitativi; 2) codice olistico tenta di afferare i temi o le questioni di base nei dati assorbendoli nel loro insieme, un atteggiamento tipico del codificatore come *lumper*, piuttosto che analizzandoli riga per riga, peculiarità del codificatore come *splitter* (vedi Saldaña, 2013, p. 88 e p. 142).

⁶⁹ Relativamente al secondo ciclo, la codifica assiale è un processo di attribuzione di una categoria individuata durante il processo di codifica del primo ciclo. Questo metodo mette in relazione le categorie con i codici (o sottocategorie) specificando le proprietà e le dimensioni di una categoria. Con la strategia di codifica teoretica si intende, invece, delineare un ombrello che copre e tiene conto dei codici e delle categorie formulati. Questo processo viene utilizzato prevalentemente nella *grounded theory* (vedi Saldaña 2013, pp. 218-223).

scelta metodologica riprende la strategia *Description-focused coding* (Adu, 2019, p. 27) che ha come scopo garantire un grado di sistematicità, trasparenza e affidabilità al processo di codifica senza ridurre la soggettività nell’interpretazione dei dati. Essa, inoltre, può essere utilizzata anche in assenza di un secondo codificatore.

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca, sono stati considerati i periodi temporali di pubblicazione degli articoli presi in esame da 24 revisioni escludendo l’articolo di Feser e Haak. In primo luogo, attraverso l’utilizzo di *RStudio*, è stato collocato su un piano cartesiano l’arco temporale che riporta il periodo di pubblicazione degli articoli. Esso va dal 1988 al 2023. Successivamente è stata calcolata la media con cui ogni singolo anno viene coperto dalle *review* e la frequenza con cui il periodo del Covid-19 viene coperto dalle revisioni. Riprendendo i dati dell’UNESCO (2023), il periodo pandemico è stato considerato all’interno del triennio che va dal 2020 al 2023.

Per rispondere alla terza domanda di ricerca, è stata presa in esame la posizione geografica dell’istituzione a cui sono affiliati gli autori delle *review*. Sulla base di queste informazioni si è creata una lista di 25 paesi. Ogni nazione, poi, è stata raggruppata in riferimento al continente di appartenenza. Infine, è stato calcolato il numero assoluto e la percentuale di *review* per ciascun continente di provenienza degli articoli e la media percentuale di articoli provenienti da stati di lingua anglofona. Lo stesso processo è stato replicato ricostruendo anche la posizione geografica degli articoli selezionati dalle 25 rassegne incluse nella nostra UR.

Tabella 4 *La struttura sintetica del codebook e i temi*

Temi 5	5 Categoria secondo ciclo di analisi	42 Codici primo ciclo di analisi
	Formazione iniziale (8)	Obiettivi formativi del curriculum degli studi Tirocinio formativo e contesto-scuola Dimensione affettiva Motivazione Riflessione sull’esperienza Comunità di pratica

Identità personale Identità sociale Identità collettiva Identità professionale Identità digitale		Mentoring Sviluppo professionale
	Professionalità docente (17)	Relazione professionale Relazione con gli studenti Sapere pedagogico disciplinare Competenze di progettazione e mediazione didattica Ambiente psicosociale di apprendimento Valutazione Competenze digitali degli insegnanti Ruolo educativo Relazione con i genitori Livello di istruzione Mansioni burocratiche Gestione dei conflitti e delle tensioni lavorative Collaborazione con i colleghi Riflessione sulle azioni e sui vissuti professionali Controllare ed esprimere le emozioni Wellbeing Soddisfazione nel lavoro
	Contesto professionale: ambiente scolastico ed extrascolastico (10)	Ambiente inclusivo e collaborativo I dipartimenti disciplinari Comunità di pratica Sistema educativo Ideologia Struttura del curriculum degli studi Rendicontazione e valutazione pubblica Pandemia Covid-19 Contesto scolastico digitalmente aumentato Partnership scuola-università
	Lifelong learning e sviluppo professionale (3)	Continuità con formazione iniziale nei primi anni di servizio e sviluppo professionale Sviluppo emotivo Sviluppo di carriera
	Agency del docente (4)	Auto efficacia ed efficacia collettiva Potere Giustizia sociale Agency digitale trasformativa

Tabella 5 *Codici e categorie di analisi delle revisioni*

Categoria	Codice	Definizione codice (traduzione di chi scrive)
Formazio ne iniziale	Obiettivi formativi del curriculum degli studi	Tre dimensioni emergono come parte dei programmi di studio per la formazione degli insegnanti che sono elementi generatori dell'identità professionale. Il primo riguarda il focus formativo del programma di studio. In particolare, si sottolinea l'importanza di formare gli insegnanti sulla base di alcuni fattori che promuovono lo sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti: l'integrazione tra teoria e pratica, il tirocinio autonomo, la riflessione e del lavoro di gruppo o apprendimento collaborativo (Cuadra-Martínez et al. 2021, p. 84, traduzione nostra dallo spagnolo).
	Tirocinio formativo e contesto-scuola	Alcuni studi (Güngör 2017; Trent 2016) hanno documentato come i docenti di lingue all'inizio della carriera, delle difficoltà nella definizione della propria identità professionale nel relazionarsi con i colleghi nei contesti scolastici. Nel passaggio dall'università alla scuola, i nuovi insegnanti non solo si sono trovati ad affrontare le difficoltà legate alla gestione di molteplici responsabilità in un ambiente di lavoro frenetico, ma hanno anche dovuto operare in isolamento, nel rispetto delle regole e delle pratiche prescritte (Yuan, 2019, p. 525).
	Dimensione affettiva	La dimensione affettiva riguarda le attitudini, le emozioni, i valori e le convinzioni che gli insegnanti in formazione nutrono nei confronti di se stessi (Österling & Christiansen, 2022, p.4).
	Motivazione	Questo ambito riguarda componenti concettualizzate come la motivazione a essere o a diventare insegnante (Hanna et al. 2019, p. 20).
	Riflessione sull'esperienza	L'uso delle pratiche riflessive nelle attività professionali è messo in evidenza da Schön come una modalità per mettere in discussione assunzioni date per scontate e pratiche didattiche consolidate nelle fasi iniziali della carriera di un insegnante. [...] La riflessione è ampiamente considerata un processo fondamentale nella costruzione dell'identità professionale del docente (Izadinia, 2013, p. 697).

	Comunità di pratica	Wenger sostiene che gli individui sviluppano un'identità nel momento in cui diventano membri legittimi di una comunità di pratica, in cui l'apprendimento avviene in collaborazione con gli altri e attraverso attività situate all'interno di quella comunità di apprendimento (Izadinia ,2013, p. 700).
	Mentoring	Celen e Akcan (2017) hanno individuato, nel loro studio, i punti di forza del tirocinio per gli insegnanti in formazione, ovvero: l'osservazione in classe e la pratica didattica, il feedback tra pari, una buona relazione con il tutor e la guida dei supervisori. [...] Fattori come la scarsa conoscenza della disciplina, un approccio prescrittivo al mentoring, una relazione problematica con il tutor, l'ignoranza dei rispettivi ruoli, la riluttanza a essere guidati e variabili contestuali possono determinare insuccessi nel percorso di tirocinio degli insegnanti in formazione (Cabaroğlu & Öz, 2023, pp. 10-11).
	Sviluppo professionale	Sotto la categoria dei bisogni di sviluppo professionale, dall'analisi dei risultati degli studi esaminati sono emersi i seguenti codici: piani di sviluppo professionale, utilizzo della letteratura nel tirocinio, competenze valutative e integrazione delle competenze del ventunesimo secolo (Cabaroğlu & Öz, 2023, p. 13).
Professionalità docente	Relazione professionale	La formazione dell'identità professionale degli insegnanti è legata ai processi sociali dell'essere parte di un gruppo, poiché le relazioni professionali influenzano il modo in cui i partecipanti vivono e costruiscono il proprio essere insegnanti (Amorin & Ribeiro-Silva, 2022, p. 779).
	Relazione con gli studenti	Mantenere una relazione buona e sana con gli studenti contribuisce a sviluppare un ambiente di apprendimento positivo ed è considerato un aspetto importante di ciò che significa essere un insegnante (Amorin & Ribeiro-Silva, 2022, p. 785).
	Sapere pedagogico disciplinare	Il PCK riguarda (1) la conoscenza delle modalità di rappresentazione del sapere disciplinare e (2) la comprensione delle difficoltà di apprendimento specifiche e delle percezioni degli studenti relative all'insegnamento di particolari argomenti del dominio disciplinare (Voogt et al., 2012, p. 11).

	Competenze di progettazione e mediazione didattica	L'insegnante deve insegnare e gestire la classe, pianificare l'insegnamento e svolgere ruoli per il funzionamento dell'organizzazione scolastica (Cuadra-Martínez et al., 2021, p. 81).
	Ambiente psicosociale di apprendimento	In classe, l'insegnante è un fattore determinante per la creazione di un ambiente di apprendimento psicosociale sicuro, poiché facilita le relazioni sociali [...] Gli atteggiamenti degli insegnanti hanno un impatto decisivo sugli ambienti di apprendimento in aula (Denfeld et al., 2023, p. 5043).
	Valutazione	In primo luogo, una valutazione formativa efficace richiede che gli insegnanti siano intellettualmente curiosi riguardo le conoscenze degli studenti e che mostrino apertura all'esperienza di apprendimento del discente. In secondo luogo, le interazioni legate alla valutazione impongono agli insegnanti di trovare un difficile equilibrio tra il sostenere gli studenti e il criticarli. Le tensioni di questo duplice ruolo, le esigenze di rispondere alle complesse disposizioni degli studenti nel processo valutativo, e il riconoscimento delle dimensioni ontologiche ed epistemologiche dell'apprendimento (Looney et al., 2018, p. 448).
	Competenze digitali degli insegnanti	La competenza digitale in ambito educativo va ben oltre un uso abile, creativo e sicuro delle tecnologie digitali. Si tratta di una competenza complessa, influenzata dalle percezioni individuali degli insegnanti sull'apprendimento e l'insegnamento, dal contesto disciplinare e dalle pratiche didattiche interne, nonché dalle tradizioni e politiche locali e nazionali per la gestione e la tutela di studenti e insegnanti. Oltre a un uso abile e critico delle tecnologie digitali, la competenza digitale in ambito educativo mira anche a sviluppare le competenze digitali degli studenti (Masoumi & Noroozi, 2023, p.3)
	Ruolo educativo	Il docente deve essere un esempio morale per la comunità e una guida spirituale per gli studenti (Cuadra-Martínez et al. 2021, p. 81).
	Relazione con i genitori	La professionalità nell'insegnamento è riconoscibile, ma non dovrebbe portare a un allontanamento degli insegnanti dalle persone comuni (ad esempio, i genitori) (Beijaard et al. 2004, p. 121).

Livello di istruzione	Poiché la scuola primaria, secondaria e l'istruzione superiore svolgono finalità diverse all'interno di un sistema educativo e richiedono pertanto insegnanti professionalizzati, l'identità professionale degli insegnanti varia a seconda che si tratti di docenti della scuola primaria, secondaria o dell'istruzione superiore (Feser & Haak, 2022, p. 17).
Mansioni burocratiche	L'identità professionale del docente è data anche dalla consapevolezza dell'importanza della componente burocratica nell'insegnamento (Rodrigues & Mogarro, 2019, p.8).
Gestione dei conflitti e delle tensioni lavorative	Oggi gli insegnanti lavorano in un ambiente soggetto a conflitti, poiché sono sottoposti a riforme educative e devono affrontare pressioni da parte dei loro superiori, del Ministero dell'Istruzione, dei genitori e degli studenti. [...] Sono chiamati ad agire in una serie di situazioni complesse che richiedono di gestire i conflitti, riflettere sulle proprie convinzioni e valori personali e professionali, e analizzare le proprie esperienze ed emozioni (Magen-Nagar & Steinberger, 2022, p. 104)
Collaborazione con i colleghi	L'identità professionale degli insegnanti di scienze è cresciuta attraverso la collaborazione, che ha portato allo sviluppo di "alleanze" professionali con caratteristiche simili a quelle di una relazione di mentoring (Rushton & Reiss, 2021, p. 192)
Riflessione sulle azioni e sui vissuti professionali	Riflettendo sulle proprie esperienze sociali ed emotive e cercando supporto esterno (ad esempio, tramite percorsi formativi all'estero), alcuni docenti sono riusciti a riconoscere i loro limiti e a mostrare la propria vulnerabilità agli studenti, dando così forma a nuove identità come insegnanti trasformati (Yuan, 2019, p. 524).
Controllare ed esprimere le emozioni	Gli insegnanti sentivano di essere chiamati a usare strategicamente le proprie emozioni attraverso tre modalità: 1) fornire un adeguato supporto emotivo agli studenti, 2) favorire lo sviluppo accademico degli studenti, e 3) presentarsi come professionisti competenti nelle interazioni con altri adulti. [...] Nel complesso dello studio, gli insegnanti hanno descritto un mandato professionale e organizzativo a utilizzare le proprie emozioni per promuovere

		direttamente lo sviluppo accademico degli studenti, attraverso: 1) la creazione di un clima positivo in classe favorevole all'apprendimento e 2) il coinvolgimento degli studenti nei contenuti didattici (Bettini & Stark, 2021, pp. 9-10).
	Wellbeing	Le lunghe ore di lavoro e il carico eccessivo di compiti costituiscono una fonte negativa di stress mentale e burnout, che può influire sul benessere personale degli insegnanti (Yuan, 2019, p. 518).
	Soddisfazione nel lavoro	Canrinus et al. (2011) definiscono la soddisfazione nel lavoro (<i>job satisfaction</i>) come "un atteggiamento basato sulla valutazione di aspetti rilevanti del lavoro e della situazione lavorativa" [...] A questo ambito abbiamo aggiunto un ulteriore componente: le "emozioni" (Hanna, 2019, p. 21).
Contesto professionale: ambiente scolastico ed extrascolastico	Ambiente inclusivo e collaborativo	Le relazioni interpersonali che alleviano le emozioni negative e suscitano quelle positive si basano su cooperazione, comunicazione, supporto, riconoscimento, fiducia e visione condivisa [...]. Esse diventano una fonte di sostegno emotivo per sostenere l'azione autonoma degli insegnanti e rafforzare una solida identità professionale. Al contrario, le relazioni interpersonali che generano emozioni negative sono caratterizzate da distacco, competizione, controllo, negazione e sfiducia, ostacolano l'azione e minano le identità professionali collettive degli insegnanti (Liu & Trent, 2023, pp. 286-287).
	I dipartimenti disciplinari	Gli insegnanti di questo dipartimento condividevano identità professionali sia come colleghi del dipartimento di scienze, sia come insegnanti di scienze (Rushton & Reiss, 2021, p. 173).
	Comunità di pratica	Vedi definizione Izadinia
	Sistema educativo	Gli articoli esaminati fanno riferimento agli effetti delle politiche in ambito educativo sull'identità degli insegnanti (Buchanan, 2015; George et al., 2003; Hendriks, 2020; Trowman, 2008), così come ai modi in cui le direttive politiche rafforzano i meccanismi di accountability e possono minare la fiducia (Czerniawski, 2011; Guenther, 2021). Come affermano Day et al. (2005, p. 566), "i cambiamenti politici e gli imperativi riformisti hanno lasciato molti

		insegnanti confusi riguardo alla propria identità professionale (Rushton et al., 2023, p. 17).
	Ideologia	L'ideologia pervade l'educazione, e molteplici aspetti del contesto educativo (ad esempio, classe sociale, orientamenti politici, genere, "razza", fede) offrono agli insegnanti il contesto per l'identificazione, la costruzione di significati e l'interazione (Rushton & Reiss, 2020, p. 144).
	Struttura del curriculum degli studi	La pedagogia/programmazione curricolare fornisce indicazioni specifiche che delineano una base di conoscenze pedagogiche e curricolari [...]. La ricerca sulla pedagogia/programmazione curricolare ha iniziato a rispondere alla domanda: cosa bisogna fare nella formazione degli insegnanti? (Jupp et al., 2016, p. 1175).
	Rendicontazione e valutazione pubblica	La valutazione, definita semplicemente come il processo per stabilire ciò che gli studenti conoscono e sono in grado di fare, è generalmente classificata in due ampie categorie [...] [la seconda categoria riguarda] i programmi di valutazione destinati alla rendicontazione pubblica, alla certificazione, alla selezione e alla responsabilità del sistema (Looney, 2018, p. 442).
	Pandemia Covid-19	La pandemia da COVID-19 ha costretto molti docenti a insegnare improvvisamente online, offrendo opportunità per rimodellare la formazione degli insegnanti e le istituzioni educative [...]. Il principale aspetto negativo sperimentato nell'insegnamento online è stata la mancanza di interazione [...]. Inoltre, altri risultati mostrano che gli insegnanti hanno vissuto per molto tempo grandi pressioni e un aumento del carico di lavoro durante la pandemia. Il tempo e lo sforzo extra investiti potrebbero spiegare l'aumentata percezione di innovazione e professionalizzazione nelle organizzazioni. L'urgenza di questa crisi ha creato un contesto unico che ha costretto gli insegnanti a professionalizzarsi. Oltre a ciò, la veloce transizione all'insegnamento a distanza ha spinto molti insegnanti a rivalutare i loro metodi di insegnamento e a concentrarsi sugli elementi fondamentali dei loro curricula (Van der Spoel et al., 2020, p. 632).

	Contesto scolastico digitalmente aumentato	L'integrazione delle tecnologie digitali (TIC) da parte degli insegnanti va oltre la specifica didattica disciplinare. Essa riguarda la comunicazione scuola-famiglia, l'ambiente di apprendimento psicosociale, la gestione della classe e le competenze relazionali, nonché la ricerca personale degli insegnanti e lo sviluppo professionale continuo nel campo delle TIC (Masoumi & Noroozi 2023, p. 3).
	Partnership scuola-università	Gli insegnanti hanno vissuto una trasformazione della propria identità professionale, attraverso la partecipazione a un progetto di ricerca-azione collaborativa tra università e scuola, caratterizzato da obiettivi condivisi, comunicazione aperta e coinvolgimento congiunto (ad es. workshop di ricerca e osservazione delle lezioni) (Yuan, 2019, p. 522).
Lifelong learning e sviluppo professionale	Continuità formazione iniziale, primi anni di servizio e sviluppo professionale	Dopo l'inizio della carriera professionale, gli insegnanti di musica possono trarre beneficio da un processo di apprendimento permanente volto allo sviluppo professionale. Tali opportunità possono aiutarli a sviluppare strategie didattiche efficaci e una consapevolezza dell'importanza di adattare il processo educativo alle esigenze degli studenti, secondo una prospettiva pedagogica centrata sullo studente (Concina, 2023, p. 16).
	Sviluppo emotivo	Risultati simili sono stati osservati in Song (2016), dove viene mostrato come le emozioni positive (ad esempio, il senso di realizzazione e di soddisfazione) derivanti dalle interazioni sociali (ad esempio, con gli studenti) possano aiutare gli insegnanti non madrelingua inglese (<i>non-native English teachers NNEST</i>) a superare eventuali ostacoli contestuali (come una cultura educativa incentrata sugli esami), ad aggiornare le proprie conoscenze sull'insegnamento della lingua e a perseguire uno sviluppo continuo della propria identità professionale (Yuan, 2019, p. 524).
	Sviluppo di carriera	Lo sviluppo professionale continuo incentrato su programmi di leadership riguarda: (1) le concezioni della leadership docente (sviluppate attraverso la riflessione e il modello di ruolo); (2) le pratiche di leadership docente (sviluppate grazie all'esposizione a nuove prospettive); e (3) l'identità di leadership docente (che richiede opportunità concrete per

		esercitare la leadership) (Rushton & Reiss, 2020, p. 182).
Agency del docente	Auto efficacia ed efficacia collettiva	Bandura ha definito l'efficacia come la capacità di qualcuno o qualcosa di produrre il risultato desiderato. Alcune pubblicazioni aderiscono a questo significato e distinguono tra l'efficacia reale degli insegnanti in formazione e le loro convinzioni di autoefficacia. Tuttavia, non è raro trovare i termini “efficacia dell’insegnante” o “autoefficacia” usati per indicare le convinzioni di autoefficacia, ad esempio: “L’efficacia dell’insegnante è la misura in cui gli insegnanti credono di poter controllare, o almeno influenzare in modo significativo, il rendimento scolastico e la motivazione degli studenti (Österling & Christiansen, 2022, p.5).
	Potere	Le relazioni di potere scoraggiano la costruzione di un’identità professionale desiderata e coerente, imponendo regole rigide sull’insegnamento, la ricerca e l’avanzamento di carriera; tuttavia, l’impegno dell’insegnante, inteso come “dimensione del potere”, può potenzialmente rendere possibile la negoziazione dell’identità e ristrutturare le relazioni di potere. [...] I casi in cui l’identità professionale diventa una questione di sopravvivenza o di esclusione evidenziano relazioni di potere oppressive, in cui le decisioni e il controllo sul significato sono in larga parte o totalmente nelle mani delle istituzioni, soffocando l’agency dell’insegnante, generando emozioni negative e ostacolando una costruzione solida dell’identità professionale (Liu & Trent, 2023, p. 284).
	Giustizia sociale	L’insegnamento orientato alla giustizia sociale è una lotta continua per una scuola più attenta, equa e capace di promuovere l’agency, a livello della classe (micro), della scuola (meso) e della comunità/società (macro) (Rushton & Reiss, 2020, p. 181)
	Agency digitale trasformativa	Brevik et al. (2019) propongono un modello per le competenze digitali professionali degli insegnanti (<i>Professional Digital Competence PDC</i>) basato su quattro pilastri fondamentali: competenza digitale generica; competenza digitale disciplinare/didattica; competenza digitale orientata alla professione; agency

		digitale trasformativa (Masoumi & Noroozi 2023, p. 3) L'agency digitale trasformativa descrive la competenza degli insegnanti (in formazione) nel prendere iniziative e trasformare le proprie pratiche didattiche attraverso la selezione e l'uso di strumenti digitali pertinenti. Essa diviene una necessità quando gli insegnanti in formazione si trovano in situazioni complesse, caratterizzate da sfide o da un conflitto di motivazioni, generando così il desiderio o il bisogno di superare la situazione attuale (Brevik et al., 2019, p. 4).
--	--	---

Tabella 6 Le 5 categorie del codebook e le relative definizioni (la traduzione è di chi scrive)

Formazione iniziale	Professionalità docente	Contesto professionale: ambiente scolastico ed extrascolastico	Lifelong Learning e sviluppo professionale	Agency del docente
La formazione universitaria ha un impatto sull'identità professionale degli insegnanti (TPI) in formazione in funzione della conoscenza che lo studente acquisisce della professione e delle relazioni interpersonali che si instaurano in questo contesto, dove assume particolare valore l'interazione con i formatori degli	La professionalità docente descrive la trama di relazioni entro cui si forma l'identità professionale degli insegnanti. Dalla lettura degli articoli emerge che il profilo professionale del docente deve integrare saperi, competenze e attitudini in ambito disciplinare, didattico e pedagogico coerenti con le caratteristiche degli studenti e con le	Le relazioni che gli insegnanti instaurano all'interno del proprio contesto di azione sono strettamente connesse alla formazione della loro identità professionale (Amorin & Ribeiro-Silva 2022, p. 779) Il contesto professionale individuato da Mockler (2011) comprende quei fattori che plasmano il lavoro degli insegnanti in classe – il curriculum, il	L'importanza dell'apprendimento o permanente per lo sviluppo professionale risiede nella possibilità che offre agli insegnanti di esplorare nuove modalità di pratica professionale riflessiva, in linea e coerente con la propria identità personale (Amorin & Ribeiro-Silva 2022, p. 783)	Dalle ricerche analizzate emergono le relazioni di potere, l'agency e le emozioni come mediatori centrali nella costruzione dell'identità professionale dell'insegnante (TI – <i>teacher identity</i>), che possono essere considerati come un prisma triangolare utile a

insegnanti e la misura in cui gli studenti si riconoscono nella TPI dei formatori nell'identità dell'insegnamento o viene riconosciuta in loro (Cuadra-Martínez et al. 2021, p. 81)	finalità dei contesti scolastici in cui si trova ad operare.	sistema di valutazione, il clima, la cultura e l'organizzazione scolastica, le relazioni tra colleghi e l'esperienza delle riforme in ambito educativo (Looney, 2018, p. 446)		comprendere la complessità delle identità insegnanti nei contesti di riforma (Liu & Trent 2023, p. 287)
---	--	---	--	---

2.3 I risultati qualitativi dell'*umbrella review*

Questa sezione si propone di rispondere alle domande di ricerca formulate precedentemente (Sez. 2.1) attraverso l'esposizione dei temi, delle categorie e dei codici. Come vedremo l'identità professionale del docente (TPI) è un costrutto che descrive un processo dinamico e in continua evoluzione. Ogni insegnante, infatti, all'interno della propria carriera, si trova immerso in una trama di relazioni e in un contesto professionale che rispettivamente influenzano l'identità personale, la costruzione e lo sviluppo della professionalità. In particolare, la TPI incomincia a modificarsi e a formarsi a partire dai momenti di formazione iniziale fino a tutto l'arco dell'esperienza lavorativa. In questo senso, osserveremo nel seguito che, in relazione al contesto scolastico ed extrascolastico, ogni docente può costruire delle sotto-identità: personale, sociale, collettiva, professionale e digitale. Egli, inoltre, può esercitare distinte forme di *agency* che delineano differenti traiettorie di sviluppo professionale e identitario. *Agency* e professionalità riguardano, infatti, la modalità con cui gli insegnanti si relazionano con la propria classe, con i genitori, i colleghi e le *policy* a livello educativo.

Un contributo interessante ci è stato offerto dagli articoli che si rifanno al *Social Identity Approach* (Rushton & Reiss, 2021; Feser & Haak, 2022; Rushton et al., 2023), un paradigma che mostra come il contesto professionale e il contesto classe siano degli elementi fondamentali nell'influenzare il processo di formazione e di sviluppo identitario degli insegnanti. Questo approccio teorico interpreta il contesto professionale all'interno di un quadro più ampio che, per esempio, riconosce l'importanza dei cambiamenti sociali e legislativi (come la rivoluzione digitale, la pandemia Covid-19, le riforme scolastiche), così come delle diverse forme di ideologia debole⁷⁰ e della formazione di gruppi che possono confliggere o collaborare armonicamente tra loro.

⁷⁰ La nozione di ideologia filosoficamente può acquisire un significato "debole o neutrale" ed un significato "forte o negativo" (Abbagnano & Fornero, 1998, pp. 557-558). Con il primo si intende un sistema di credenze o di valori relativi ad una qualsiasi concezione del mondo. Con

L'integrazione di questi elementi che presenteremo sotto forma di categorie costituisce il complesso mosaico dell'identità professionale dei docenti. Nelle successive sotto-sezioni tenteremo di articolare gli elementi che definiscono l'identità professionale del docente attraverso l'esposizione prima dei cinque temi e successivamente di quarantadue codici e delle cinque categorie elencati precedentemente.

2.3.1 I temi della ricerca: le cinque sub-identità

La lettura degli articoli ci ha portato a individuare cinque tematiche generali che consentono di definire il concetto di TPI. Esse riguardano l'identità personale, l'identità sociale, l'identità collettiva, l'identità professionale e l'identità digitale. Come abbiamo visto nella sezione precedente (Tab. 4), queste tematiche attraversano trasversalmente i 42 codici e le 5 categorie presentate nelle tabelle 5 e 6.

Prima di addentrarci nell'esposizione dei suddetti temi, occorre premettere che in numerose rassegne il costrutto dell'identità docente o dell'identità professionale viene descritto come un processo in continua evoluzione basato sulla continua interpretazione e reinterpretazione dell'esperienza (Beijaard et al., 2004), che si costituisce in relazione al contesto e alla pratica professionale (Avraamidou, 2014). Come è reso evidente anche da altre ricerche (Rushton & Reiss, 2021; Amorim & Ribeiro-Silva, 2022), il processo identitario si forma all'interno di una trama di relazioni intersoggettive e si sviluppa progressivamente a partire da una continua mediazione tra diverse sotto-identità che costituiscono un individuo (Amorim & Ribeiro-Silva, 2022; Feser & Haak, 2022) rendendo questo fenomeno in continuo divenire. A questo proposito, Rushton e Reiss (2021, p. 164), riprendendo la teoria dell'identità di Day e colleghi (2006), ritengono che l'identità di un individuo sia plasmata dal suo

il secondo, invece, si fa riferimento alla marxiana concezione illusoria della realtà. Il SIA allude chiaramente alla concezione debole o neutra di questa parola.

contesto sociale e riguarda tre dimensioni: l'aspetto professionale, ossia ciò che costituisce un buon insegnante; il carattere situato riguardante il contesto scuola; infine, la dimensione personale ovvero la vita extra lavorativa che può conciliare in maniera più o meno equilibrata le sotto-identità. In riferimento al rapporto tra contesto sociale e sviluppo dell'identità, a partire dagli ultimi vent'anni, svolge un ruolo fondamentale la rivoluzione digitale (Bahari, 2022; Masoumi & Noroozi, 2023)

Considerati questi elementi, abbiamo ritenuto utile ampliare il quadro teorico di Feser e Haak (2022), che si concentra principalmente sull'identità personale, sociale e collettiva, con altre due tematiche: identità professionale e identità digitale. Cercheremo di chiarire la rilevanza di questa operazione esaminando tutte e cinque le tematiche.

Con identità personale (primo tema) si intendono le caratteristiche idiosincratiche degli individui. Esse sono inseparabilmente intrecciate con gli attributi personali, le caratteristiche fisiche e biografiche di ogni essere umano. Tra gli attributi personali, Feser e Haak riconoscono le conoscenze, le credenze, gli interessi, i ricordi, le immagini di sé, i valori e le emozioni⁷¹. Riprendendo le riflessioni di Erikson (1968), i ricercatori sostengono che nel rapporto con l'ambiente circostante ogni soggetto formi molteplici sotto-identità, poiché in relazione al contesto di riferimento gli individui strutturano il loro comportamento: "gli individui interagiscono con il proprio ambiente attraverso le loro azioni e la comunicazione con gli altri. Poiché l'ambiente di una persona non è solitamente omogeneo, ma composto da una moltitudine di contesti differenti. Gli individui, quindi, sviluppano molteplici sub-identità che strutturano il loro comportamento nei vari contesti (ad esempio, "io come insegnante" rispetto a "io come genitore")" (Feser & Haak, 2022, p. 5, traduzione di chi scrive). Gli attributi personali come le conoscenze, le emozioni e le credenze costituiscono la base per la costruzione delle trame narrative personali (Feser & Haak, 2022, p. 5), attraverso le quali ogni individuo riconosce e dà senso ai propri vissuti professionali (Rushton et al., 2023). Per questa

⁷¹ Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Feser e Haak (2022, pp. 4-5).

ragione, Rushton e colleghi (2023) ritengono che il metodo narrativo sia l'approccio principale per esplorare il costrutto identitario, richiamando la dimensione della coscienza di sé.

La tematica dell'identità sociale prende in esame l'interazione tra gli individui e gli altri attraverso la chiave interpretativa del *social identity approach*⁷². Parafrasando la *review* di Rushton e Reiss (2021), esplicitamente citata da Feser e Haak, possiamo affermare che il quadro dell'identità sociale estende la conoscenza dell'identità al riconoscimento che essa sia una dimensione socialmente costruita⁷³. In questo senso, secondo Feser e Haak l'identità sociale si costruisce a partire dal senso di appartenenza e dal tipo di interazione che gli individui stabiliscono all'interno di un gruppo. In questo caso, il gruppo sociale può essere la scuola, una comunità di pratica o un dipartimento. Riportiamo le parole degli autori offrendo una nostra traduzione:

Il framework dell'identità sociale si sovrappone a quello dell'identità personale, principalmente perché anche l'identità sociale si concentra sugli individui. Tuttavia, la caratteristica distintiva di questo quadro risiede nel porre un'attenzione specifica sull'interazione sociale degli individui con gli altri [...]. L'identità sociale si forma in modo sostanziale sia dal sentimento di appartenenza degli individui a un gruppo più o meno specifico all'interno del loro ambiente sociale, sia dall'interazione che gli stessi individui intrattengono allo scopo di riconoscersi come membri di un particolare gruppo o a distinguersi dagli altri (Feser & Haak, 2022, pp. 5-6).

⁷² Come verrà mostrato successivamente il Social Identity Approach (SIA), studiato da Rushton e Reiss (2021), definisce l'interazione come quell'elemento che potenzialmente sviluppa e galvanizza le identità sociali, poiché essa ha la capacità di modellare la misura in cui gli individui si sentono parte del gruppo. Di conseguenza le qualità delle interazioni possono aumentare o limitare il rendimento accademico e intellettuale degli insegnanti. Questa definizione è stata adottata come codice.

⁷³ Per i passi precisi si rimanda a Feser e Haak (2022, p. 7) e Rushton e Reiss (2021, p. 188).

L'identità sociale introduce il tema della conoscenza di sé stessi tramite l'altro da sé (Rushton & Reiss, 2021), suggerendo così il passaggio dalla semplice coscienza di sé all'autocoscienza⁷⁴.

L'identità collettiva, invece, configura il processo identitario a partire dall'identità del gruppo sociale. Questi gruppi possono formarsi a partire da degli interessi comuni (Wenger, 1998), in riferimento alla dimensione professionale (Looney et al., 2018) (come nel nostro caso il gruppo degli insegnanti di scienze, musica, inglese ed educazione fisica⁷⁵), sulla base della componente etnico-raziale (Jupp et al., 2016) e così via. Per esempio, riferendosi all'idea del corpo professionale dei docenti, alcuni autori esprimono la necessità di un coinvolgimento degli insegnanti a livello decisionale e politico (Rushton et al., 2023; Liu & Trent, 2023). Stando a tale accezione, l'identità collettiva guarda al gruppo come un intero, ponendosi il problema della coscienza sociale. Proponiamo ancora una volta un passo di Feser e Haak dove viene chiarita la differenza tra identità sociale e collettiva:

Mentre l'identità personale e l'identità sociale si concentrano sugli individui e quindi rispondono alla domanda relativa a *chi sono io*, l'identità collettiva è incentrata sui gruppi sociali. In altre parole, il quadro dell'identità collettiva (che alcuni autori hanno chiamato anche “identità sociale”, “identità di gruppo” o “identità culturale”) risponde alla domanda riguardante il *chi siamo* e quindi non

⁷⁴ I passaggi relativi alla costituzione dell'autocoscienza all'interno della dimensione intersoggettiva o sociale sono ben descritti da Cortella in riferimento alla filosofia hegeliana (2023). Secondo l'interprete veneziano è l'atto di riconoscimento che avviene tra due soggetti che segna il passaggio dalla coscienza all'autocoscienza. L'autocoscienza nasce “coniugando la percezione *interiore* di sé (che può essere solo mia) con lo sguardo *esteriore* (oggettivante-desiderante) dell'altro” (2023, p. 25), cioè nel passaggio dall'identità personale a quella sociale. Ricordiamo che l'identità sociale risponde alla domanda su chi è il soggetto in relazione agli altri (Feser & Haak, 2022).

⁷⁵ All'interno della dimensione professionale, possono nascere dei sottogruppi sulla base della disciplina di riferimento. In particolare, tra gli articoli inclusi nel nostro studio, ci sono revisioni che prendono in considerazione in maniera specifica i docenti di inglese (Yuan, 2019), di musica (Concina, 2023), di educazione fisica (Amorim & Ribeiro-Silva, 2022) e di scienze (Rushton & Reiss, 2021).

si concentra letteralmente sugli individui ma sull'identità dei gruppi/collettivi (*identity of collectives*).

[...] La stretta connessione tra i quadri teorici dell'identità collettiva e dell'identità sociale è evidente anche quando si tratta di interazioni sociali all'interno e tra i gruppi sociali (Feser & Haak 2022, p. 8, traduzione nostra).

Venendo al tema della professionalità docente, procederemo nel delineare i tratti essenziali di questa tematica attraverso un estratto ripreso dalla revisione di Beijaard e colleghi (2004). Commenteremo puntualmente questa citazione, cercando di sottolineare la relazione tra l'identità professionale e i tre temi affrontati in precedenza: identità personale, identità sociale e identità collettiva.

Il concetto di identità professionale implica sia la persona che il contesto [per questo] l'identità professionale di un insegnante non è un fenomeno del tutto univoco. Ci si aspetta che gli insegnanti pensino e si comportino in modo professionale, senza tuttavia limitarsi ad adottare caratteristiche professionali prescritte, tra cui conoscenze e atteggiamenti. Gli insegnanti differiscono nel modo in cui interpretano queste caratteristiche a seconda del valore che personalmente attribuiscono ad esse [...] [...]. L'identità professionale di un insegnante è costituita da sotto-identità più o meno in sintonia fra loro [...]. In aggiunta, si può affermare che l'identità professionale non è qualcosa che gli insegnanti hanno, ma qualcosa che usano per dare un senso a se stessi come insegnanti (2004, p. 122, traduzione nostra).

Stando a questa definizione, l'identità professionale si configura come un processo in evoluzione, dove le caratteristiche personali dell'individuo (identità personale) entrano in relazione con il contesto e con i colleghi (identità sociale) e con il modo in cui, a livello sociale, si ritiene che ogni insegnante debba pensare e comportarsi (identità collettiva). Sotto questo profilo, quindi, da una parte il costrutto TPI presuppone l'integrazione delle già citate sotto-identità, dall'altro permette di declinare le stesse a partire dalle caratteristiche della specifica professione docente che, chiaramente, si contraddistingue rispetto ad altri mestieri (medico, avvocato, ragioniere e così via...). In altre parole, ricordando

la lezione hegeliana sulla *Bildung* (Cesarale, 2009) e sul passaggio della coscienza all'autocoscienza (Cortella, 2023), se l'identità personale corrisponde alla coscienza che l'individuo ha di sé, l'identità professionale personale sarà la coscienza che un soggetto ha della propria professione. In maniera analoga, l'identità professionale sociale rimarcando la dimensione intersoggettiva all'infuori della quale non può darsi lo sviluppo dell'autocoscienza, è connessa al tema dell'autocoscienza della propria professione. L'identità professionale sociale, infine, rappresenta la coscienza sociale di quella professione.

Proseguendo nella lettura del medesimo articolo, emerge che gli insegnanti differiscono in base al modo in cui esprimono la propria identità e le proprie azioni. Questa variabile di natura prassiologica e identitaria viene espressa attraverso la categoria dell'*agency* che sinteticamente indica la capacità di raggiungere obiettivi ritenuti di valore (Looney et al., 2018) (vedi Sez. 2.3.6). Nella loro rassegna Beijaard e colleghi (2004), a ben guardare, fanno intendere almeno due distinte connotazioni attribuibili al concetto di *agency*. Nella prima accezione, l'*agency* esprime il potenziale di scelta di ogni docente nel partecipare attivamente il proprio sviluppo professionale (ricordiamo che lo sviluppo professionale verrà inteso, in questo capitolo, sia come un dispositivo che facilita lo sviluppo identitario dei docenti sia come l'insieme delle differenti attività formative). Nella seconda, invece, essa indica le differenti modalità secondo le quali, a partire dalla propria identità individuale, i docenti portano a termine i propri obiettivi professionali a partire dalle risorse a disposizione. Questa sottolineatura mette in luce la questione della professionalità del docente. Un docente è un professionista, perché è in grado di compiere delle scelte consapevoli di carattere etico, didattico-pedagogico e relazionale.

In questo senso, possiamo riscontrare in letteratura differenti modalità di interpretare la professione del docente che possono essere ben raffigurate da alcune metafore proposte da Cuadra-Martínez e colleghi (2021, pp. 80-86). In primo luogo, gli autori cileni introducono l'immagine del docente come tecnico, dove si assume che i docenti svolgano un ruolo prevalentemente passivo e siano concepiti come dei meri trasmettitori di informazioni. A questa idea vengono

contrapposti altri idealtipi come il professionista riflessivo, l'intellettuale e la guida: con il primo si intende un professionista autonomo capace di prendere decisioni sulla base di un processo di riflessione; il secondo si riferisce a una figura che promuove un processo di cambiamento sociale, un militante che lotta contro le pressioni ideologiche e le ingiustizie sociali che attraversano il lavoro dell'insegnante; infine con l'ultimo si propone un esempio morale e una guida spirituale per i giovani. Queste metafore, appunto, indicano modi distinti di interpretare la professione.

Da ultimo, attraverso il tema dell'identità digitale si riconosce l'importanza dei cambiamenti in ambito educativo conseguenti alla rivoluzione digitale, attribuendo una particolare importanza alla pandemia Covid-19. Come sostengono alcuni ricercatori, durante la pandemia si è verificato un aumento senza precedenti del fenomeno dell'apprendimento a distanza (Bahari, 2022), ciò ha portato gli insegnanti a dover imparare a integrare (in parte o completamente) le tecnologie e le risorse digitali nelle loro attività educative (Masoumi & Noroozi, 2023). La definizione proposta nel *codebook* riprende l'articolo di Bahari (2022), nel quale, l'autore ritiene che lo sviluppo delle competenze digitali sia il presupposto per la creazione di un'identità digitale sicura. Con il termine identità digitale egli intende, infatti, la capacità degli insegnanti di condividere informazioni e contenuti tramite tecnologie come il *cloud*, la capacità di collaborare tramite canali digitali, una conoscenza avanzata delle applicazioni, lo sviluppo in tempo reale di contenuti semplici in risposta alle esigenze dei discenti. All'interno della sua rassegna, Bahari riprende alcuni degli argomenti trattati nei temi precedenti (2022, pp. 407-408): la formazione e la creazione dell'identità, l'autorappresentazione di tale identità, la formazione dell'identità attraverso metodi narrativi (es. lo *storytelling* digitale), la partecipazione a comunità di pratica online e l'*agency* degli insegnanti.

Concludendo, si può affermare che il costrutto dell'identità professionale del docente sia costituito da cinque sotto-identità: personale, sociale, collettiva, professionale e digitale. Nelle prossime sottosezioni, attraverso l'esposizione delle categorie individuate nel *codebook*, presenteremo le dimensioni ritenute

essenziali per lo sviluppo e la formazione dell'identità professionale del docente. Esse sinteticamente sono: 1) formazione iniziale, 2) professionalità docente, 3) contesto professionale: ambiente scolastico ed extrascolastico, 4) *lifelong learning* e sviluppo professionale, 5) *agency* del docente.

2.3.2 Formazione iniziale

Innanzitutto, è bene specificare come il 24% delle revisioni (ovvero 6 articoli su 25) prende in considerazione esclusivamente gli insegnanti in formazione (in inglese *student teacher*, riconducibile all'acronimo ST). In generale si può affermare, parafrasando le parole di Gracia e colleghi (2022), che la formazione iniziale (in inglese *initial teacher education*, riconducibile all'acronimo ITE) ha un importante impatto sullo sviluppo dell'identità professionale dei docenti (Gracia et al., 2022). La ITE, infatti, non solo contribuisce all'acquisizione delle conoscenze professionali che verranno implementate durante la carriera professionale, ma facilita anche la maturazione della sfera emotiva degli ST (Österling & Christiansen, 2022). Come spiegano Cuadra-Martínez e colleghi (2021), infatti, lo scopo generale dei percorsi di formazione è quello di facilitare gli ST ad assumere ruoli e responsabilità professionali nei contesti educativi reali. Date tali riflessioni, si è deciso di considerare la formazione iniziale come la prima categoria utile per comprendere il costrutto dell'identità professionale del docente. Essa viene esplorata attraverso otto codici.

Il primo codice riguarda gli obiettivi formativi del curriculum degli studi che, come riportato nella definizione del codice (vedi tab. 5), devono prestare attenzione a quattro elementi: 1) l'integrazione tra la teoria e la pratica, 2) l'apprendimento autonomo dei docenti in formazione, 3) la riflessione; 4) il lavoro d'equipe (Cuadra-Martínez et al., 2021). All'interno della formazione, il tirocinio rappresenta un momento essenziale per sperimentare l'integrazione tra teoria e pratica (Cabaroğlu & Oz, 2023). Per tale ragione, esso è stato

identificato come secondo codice. Si propongono le parole di Cabaroğlu e Oz relative alla valenza formativa di questa esperienza:

Il tirocinio non è qualcosa che si aggiunge in un secondo momento ai programmi di formazione degli insegnanti, ma è, a ben vedere, una delle parti più significative di questi percorsi. Prima del tirocinio, gli ST acquisiscono le conoscenze teoriche fornite dai formatori, aspettandosi di ottenere le basi relative ai contenuti disciplinari, alle competenze pedagogiche, ai contenuti pedagogici, alla tecnologia e così via. Successivamente, perlopiù durante l'ultimo anno del percorso di laurea, gli ST devono esercitarsi nella pratica dell'insegnamento (Cabaroğlu e Oz, 2023, p. 5, traduzione nostra).

Su questa linea, Österling e Christiansen (2022) mostrano come il tirocinio possa contribuire a cambiare l'ordine delle priorità degli obiettivi professionali degli ST, per esempio gli insegnanti in formazione possono rendersi conto dell'importanza del fenomeno dell'inclusione rispetto alla semplice conoscenza dei contenuti⁷⁶. Per tale ragione, Golzar (2020) sostiene che la rielaborazione delle attività di tirocinio e delle aspettative ad esse connesse, svolgano un ruolo formativo molto importante. In particolare, ciò avviene quando i tirocinanti sperimentano dei conflitti e delle tensioni emotive. Il momento di tirocinio, infine, può rendere gli ST più consapevoli di alcuni dilemmi professionali che vengono sperimentati dagli insegnanti (Rodrigues & Mogarro, 2019). Riportiamo alcuni esempi menzionati da Rodrigues e Mogarro (2019, p. 19): autorevolezza in contrasto a un atteggiamento di cura degli studenti; utilizzare il tempo per svolgere mansioni burocratiche in alternativa al lavoro educativo; mancanza di flessibilità nei curricula scolastici; conflitti tra pari o tra colleghi.

Proseguendo nell'analisi della categoria ITE, sono stati identificati altri tre codici, reciprocamente interrelati: la dimensione affettiva (Rodrigues & Mogarro, 2019; Österling & Christiansen, 2022), terzo codice; la motivazione (Hanna et al., 2019; Cuadra-Martínez, 2021; Österling & Christiansen, 2022),

⁷⁶ Per approfondimenti si rimanda all'articolo di Österling e Christiansen (2022, p. 5).

quarto codice; la riflessione sull'esperienza, codice quinto (Izadinia 2013). Il terzo codice relativo alla dimensione affettiva include le emozioni, i valori, le attitudini e le credenze (Österling & Christiansen, 2022). A questo proposito anche Rodriguez e Mogarro (2019) sottolineano come la cura di questa dimensione sia importante per tutto il corso della ITE. Il quarto codice si riferisce al costrutto della motivazione e, secondo Österling e Christiansen (2022), è strettamente legato al terzo⁷⁷. Con questo concetto Hanna e colleghi (2019, p. 20) intendono le ragioni che spingono un potenziale insegnante ad 'essere o a diventare' un docente. Secondo questi autori, questo codice non si riferisce solo al percorso formativo, ma occupa un ruolo molto importante anche nel corso della carriera professionale. Esso si struttura attraverso tre componenti: la prima è legata al senso di soddisfazione intrinseca all'insegnamento; la seconda al desiderio di diventare insegnanti; la terza all'immagine di sé relativa ad un futuro prossimo (Hanna et al., 2019, p.20). Riprendendo il lavoro di Zhang e colleghi (2016), esplicitamente citato nella rassegna dei ricercatori olandesi, le prime due forme di motivazione possono essere classificate come intrinseche, mentre la terza come estrinseca⁷⁸. Un ulteriore elemento che influenza la motivazione sono le esperienze pregresse (Cuadra-Martínez et al., 2021).

Riprendendo il dettato di Dewey e di Schön, il quinto codice associa proprio le esperienze pregresse al concetto di riflessione⁷⁹ (Izadinia, 2013). Relativamente al valore di questo codice, Izadinia afferma (2013, p. 700, traduzione di chi scrive): "le ricerche sopra citate dimostrano all'unanimità che l'uso di attività riflessive nei programmi di formazione degli insegnanti produce dei cambiamenti positivi nella conoscenza di sé, negli aspetti cognitivi ed emotivi, nel senso di *agency*, nella capacità di espressione, nella fiducia come insegnanti e nell'autonomia degli insegnanti in formazione". L'importanza della riflessione viene ripresa anche da Rodrigues e Mogarro, i quali distinguono tra quattro

⁷⁷ Österling e Christiansen (2022) legano, in due passaggi della loro revisione, il costrutto della motivazione con la dimensione affettiva. Quest'ultima, infatti, è composta da tre sottocategorie: la motivazione, le emozioni e le credenze (vedi, pp. 2-5).

⁷⁸ Per approfondimenti richiamiamo l'articolo di Zhang e colleghi (2016, p.3)

⁷⁹ Per maggiori approfondimenti rimandiamo a Izadinia (2013, p. 704).

livelli di questo processo: (1) la riflessione di routine, incentrata su preoccupazioni autocentrate, che non apporta alcun contributo allo sviluppo della pratica professionale; (2) la riflessione logica (*rationalization*), incentrata su situazioni specifiche, presenta una soluzione per il problema senza generare cambiamenti profondi; (3) la riflessione dialogica, incentrata sugli studenti, evidenzia i limiti, le potenzialità e il modo in cui la pratica può essere migliorata; (4) la riflessione di trasformazione, incentrata sul coinvolgimento personale, attesta cambiamenti nella pratica professionale (2019, pp. 8-9).

Oltre alla riflessione, Izadinia sottolinea l'importanza della partecipazione degli ST a comunità di pratica (codice 6). Relativamente a questo codice, il riferimento culturale è Wenger e, nello specifico, viene ripreso il tema dello sviluppo identitario all'interno di una comunità attraverso la collaborazione (Izadinia, 2013).

Infine, dalla lettura delle *review* sono emersi altri due codici: il ruolo del mentore (settimo codice) e lo sviluppo professionale (ottavo codice). Il mentore svolge una funzione di guida morale (Cuadra-Martínez et. al., 2021) e di supervisione (Rodrigues & Mogarro, 2019; Gracia et al., 2022; Cabaroğlu & Oz, 2023) degli ST: “la relazione tra il mentore (docente esperto) e lo ST (docente novizio) può cambiare gli insegnanti novizi coinvolti” (Gracia et al., 2022, p. 381, traduzione di chi scrive). Questo ruolo può essere assunto da un formatore in università (Rodrigues & Mogarro, 2019; Cuadra-Martínez et al., 2021; Gracia et. al., 2022) o da un docente della scuola durante il tirocinio (Österling & Christiansen, 2022; Cabaroğlu & Oz, 2023) o anche nei primi anni di servizio (Masoumi & Noroozi, 2023). Nella relazione di *mentorship* è importante favorire la dinamica dello *scaffolding* (Rodrigues & Mogarro, 2019; Rushton & Reiss, 2021), dove gli ST acquisiscono gradualmente autonomia nello svolgere i propri compiti. Come abbiamo detto, l'ultimo codice è relativo allo sviluppo professionale. Secondo Gracia e colleghi (2022) l'intero percorso di ITE può essere equiparato a un itinerario di sviluppo personale e professionale in cui si costruisce gradualmente l'identità professionale degli insegnanti. Tra i bisogni di sviluppo professionale degli ST, Cabaroğlu e Öz (2023) riconoscono:

i piani di sviluppo professionale, l'utilizzo della letteratura durante il tirocinio, l'abilità di valutazione e intervento sulle competenze del ventunesimo secolo. Una di esse è sicuramente la competenza digitale (Masoumi & Noroozi, 2023).

In definitiva, la categoria formazione iniziale e gli otto codici appena descritti costituiscono il primo tassello utile a inquadrare l'identità professionale del docente.

2.3.3 Professionalità docente

La categoria 'professionalità docente' descrive il modo in cui la letteratura scientifica prefigura il profilo professionale del docente, partendo dalle sfide educative riconosciute a livello sociale (Gracia et al., 2022) e da alcuni elementi imprescindibili che caratterizzano questo mestiere rispetto ad altre professioni (Rushton & Reiss, 2021). In modo più specifico, la professionalità docente delinea la trama di relazioni entro cui si forma l'identità professionale degli insegnanti. A questo proposito, dalla lettura degli articoli emerge che il profilo professionale del docente deve integrare saperi, competenze ed attitudini in ambito disciplinare, didattico e pedagogico coerenti con le caratteristiche degli studenti e con le finalità dei contesti scolastici in cui l'insegnante si trova a operare. L'analisi dei diciotto codici che caratterizzano tale categoria approfondirà in maniera analitica la seguente definizione ricavata a seguito dello studio delle *review*.

Il primo codice riguarda il concetto di relazione professionale (Amorim & Ribeiro-Silva, 2022). Secondo Amorim e Ribeiro-Silva, i docenti, si trovano a operare in una trama di relazioni socio-professionali che riguardano il contesto scolastico (ad esempio gli studenti e i colleghi), gli individui, le istituzioni e la comunità di riferimento⁸⁰. Questo codice assume una rilevanza teorica significativa, poiché inquadra la professione docente all'interno di uno scenario

⁸⁰ Per approfondimenti si veda Amorin e Ribeiro-Silva (2022, p. 779).

intersoggettivo (una trama di relazioni). In questo senso, viene stabilita una continuità tra le considerazioni del capitolo precedente e i cinque temi relativi alle differenti sub-identità (identità personale, sociale, collettiva, professionale e digitale). Nel primo capitolo, infatti, si è asserito, criticando la prospettiva del singolarismo, che la cornice di senso entro cui iscrivere la professione docente debba essere inquadrata in uno scenario intersoggettivo e non solipsista. A questo proposito, anche lo schema di Feser e Haak prefigura la formazione identitaria a partire dall'identità sociale e collettiva. Chiarito il punto di continuità tra identità e professionalità, si può procedere con l'esposizione degli elementi che costituiscono tale professionalità. Si partirà dai codici che riguardano la relazione professionale con gli studenti e la classe, per seguire poi con quelli relativi all'organizzazione scolastica e al contesto, e infine i codici relativi alla relazione con il proprio Sé.

La relazione con gli studenti e la classe, ossia il secondo codice, è uno dei primi aspetti che caratterizzano la professione docente: “mantenere una serena e sana relazione aiuta a sviluppare un buon ambiente di apprendimento ed è considerata una caratteristica importante della professione docente” (Amorin & Ribeiro-Silva, 2022, p. 785, traduzione nostra). Come si è affermato in precedenza, la professionalità docente prende forma all'interno di una trama di relazioni eterogenee che abbiamo voluto riassumere attraverso sette codici. Innanzitutto, essa si articola a partire dal sapere pedagogico-disciplinare dei docenti (terzo codice). Un insegnante, infatti, tradizionalmente viene concepito come un esperto nella disciplina e un professionista in ambito didattico e pedagogico (Cuadra-Martínez et al., 2021). Analogamente Voogt e colleghi (2012), riprendendo la definizione di Shulman (1987) di *pedagogical content knowledge*, ritengono che un docente debba possedere una chiara rappresentazione dei domini di conoscenza della materia (*content knowledge*) ed una chiara comprensione dei processi di insegnamento e di apprendimento di tale disciplina (*pedagogical knowledge*). La rassegna di Concina (2023) evidenzia come l'integrazione tra competenze disciplinari e conoscenze pedagogiche sia un tratto fondamentale anche per gli insegnanti di musica.

Successivamente, il sapere pedagogico-disciplinare deve essere integrato con le competenze di progettazione e mediazione didattica (quarto codice). Questo codice è relativo a due processi tipici della pratica di insegnamento. Da una parte, infatti, si presuppone che ogni insegnante debba programmare e pianificare a monte la propria attività didattica (Cuadra-Martínez et al., 2021), dall'altra che egli sia in grado di adattare il proprio stile di insegnamento ai bisogni e alle caratteristiche dei discenti (Yuan, 2019; Stark & Bettini, 2021; Rushton & Reiss, 2021; Bahari, 2022; Concina, 2023; Denfeld et al., 2023). “Nell'approccio centrato sullo studente, l'assunto di base è che ogni studente ha caratteristiche uniche; quindi è il processo di insegnamento che deve adattarsi allo studente piuttosto che il contrario” (Concina, 2023, p. 15, traduzione di chi scrive). A questo proposito Concina (2023), riferendosi ai differenti stili di apprendimento dei discenti, cita le metodologie didattiche di personalizzazione dell'insegnamento. Un altro tipo di metodologia didattica menzionata nelle revisioni è la strategia di apprendimento collaborativo (Denfeld et al., 2023).

Assieme all'organizzazione e all'attività di mediazione didattica, è importante prendere in esame un ulteriore codice, il quinto: l'ambiente psicosociale di apprendimento (in inglese *psychosocial learning environment*) (Denfeld et al., 2023). Denfeld e colleghi (2023) ritengono, infatti, che le azioni e le attitudini dei docenti sono ciò che influenza e struttura l'ambiente psicosociale d'apprendimento, poiché il docente può contribuire a sviluppare buone relazioni tra gli studenti. In questa prospettiva, l'azione del docente, per qualificarsi come efficace, oltre a considerare le diversità relative agli stili di apprendimento dei discenti (Österling & Christiansen, 2022), deve prestare attenzione anche alle differenze di natura etnica (Jupp et al., 2016) e di genere (Denfeld et al., 2023). In questo senso, quindi, non sono da sottovalutare gli episodi di bullismo (Denfeld et al., 2023) e di *cyberbullismo* (Bahari, 2022), poiché essi condizionano negativamente la salute mentale degli studenti (Denfeld et al., 2023).

Anche il processo valutativo, come notano argutamente Looney e colleghi (2018), è un elemento chiave all'interno della relazione professionale con gli studenti (sesto codice). Secondo questi studiosi, infatti, nella valutazione ogni

docente si confronta con due istanze: da una parte le complesse disposizioni e caratteristiche dei discenti, dall'altra le dimensioni ontologiche ed epistemologiche della disciplina⁸¹. Nell'articolo si propone una concezione della valutazione che si rifà a un paradigma socioculturale che associa a tale processo differenti fattori di influenza come: il contesto sociale, le politiche nazionali e statali, i *learning outcome* attesi nei differenti curricula, le indicazioni pedagogiche e le aspettative della comunità (vedi pp. 444-445). Il processo valutativo, infatti, coinvolge sia la dimensione interpersonale tra studenti e insegnanti sia la dimensione collegiale (*collegial dimension*) che prende forma nel contesto politico, sociale e culturale.

Il settimo codice riguarda le competenze digitali degli insegnanti. Come sostengono Masoumi e Noroozi (2023), l'ambito di questa competenza, oltre a presupporre le abilità di utilizzare in maniera sicura e creativa le tecnologie, richiede che tali capacità vengano declinate coerentemente con il mandato specifico dell'istituzione scolastica. Pertanto, in primo luogo gli insegnanti devono essere in grado di integrare le tecnologie nella loro attività didattica con la finalità di supportare il processo di apprendimento dei discenti (Voogt, 2012); in secondo luogo, l'utilizzo pedagogicamente avveduto e critico di tali tecnologie deve mirare anche allo sviluppo delle competenze digitali degli studenti (Masoumi & Noroozi, 2023).

Giunti a questo punto, si ritiene necessario intrecciare queste riflessioni di natura didattico-disciplinare con una considerazione pedagogica relativa al ruolo educativo degli insegnanti (ottavo codice). Come spiegano Cuadra-Martinez e colleghi (2021), i docenti, all'interno della comunità scolastica di riferimento, dovrebbero assumere un ruolo di guida, ispirando con il loro esempio i comportamenti dei discenti. All'interno del ruolo educativo dei docenti si trova, quale fattore non trascurabile, il rapporto con i genitori (Beijaard et al., 2004). Esso, infatti, riguarda il nono codice.

Infine, è bene precisare in che modo gli scopi professionali, le attività didattiche e il ruolo educativo dei docenti possano variare in riferimento al livello

⁸¹ Per i riferimenti testuali si rimanda all'articolo di Looney e colleghi (2018, p. 448)

del sistema educativo in cui i docenti si trovano ad operare (decimo codice) (Feser & Haak, 2022). Solitamente, un docente della scuola primaria ha un profilo e una formazione più generalista, mentre un docente della scuola secondaria è più specializzato sulla disciplina (Rushton & Reiss, 2021; Rushton et al., 2023). In ultima analisi, Stark e Bettini (2021) sottolineano come a ogni ciclo d'istruzione corrispondano fasi di sviluppo dei discenti differenti. Difatti, la relazione che si instaura tra docente ed alunno può richiedere un supporto emotivo differente in base al grado di istruzione (Stark & Bettini, 2021). Queste ragioni rendono evidente, tra le altre, il fatto che il livello di istruzione in cui un insegnante opera incide sul tipo di professionalità.

Dal punto di vista del contesto professionale, invece, gli insegnanti svolgono delle mansioni burocratiche e si trovano a lavorare con dei colleghi. Pertanto, si presume che ogni docente debba saper agire all'interno del contesto professionale. Queste capacità riguardano tre aree: le mansioni burocratiche (undicesimo codice), la gestione dei conflitti (dodicesimo codice) e la collaborazione con i colleghi (tredicesimo codice). Come sostengono Cuadra-Martínez e colleghi (2021), i docenti, oltre ai compiti e alle mansioni educative e didattiche, svolgono dei ruoli all'interno del funzionamento dell'organizzazione scolastica. In questo senso, Rodrigues e Mogarro (2019) affermano che gli insegnanti devono imparare a svolgere anche il carico burocratico dell'insegnamento. In secondo luogo, gli insegnanti sono tenuti ad agire in una serie di situazioni complesse che richiedono loro di: a) gestire i conflitti; b) considerare le proprie convinzioni e valori personali e professionali; c) esaminare le proprie esperienze ed emozioni (Magen-Nagar & Steinberger, 2022). Come mostrano Rushton e colleghi (2023), una delle possibili cause di conflitto può essere legata ai cambiamenti e alle transizioni lavorative degli insegnanti (es. insegnanti precari che cambiano scuola ripetutamente). Per questa ragione è importante per gli insegnanti inserirsi in un clima lavorativo di collaborazione e di collegialità (Looney et al., 2018; Rushton et al., 2023). La collaborazione tra colleghi può avere un impatto decisivo anche in rapporto allo sviluppo identitario e può essere considerata alla stregua della relazione di

mentorship (Rushton & Reiss, 2021). Tale dinamica, infine, può essere favorita anche dall'utilizzo delle tecnologie digitali (Rushton & Reiss, 2021; Bahari, 2022; Masoumi & Noroozi, 2023).

L'ultima area, ossia la relazione del soggetto con il proprio Sé, viene approfondita attraverso cinque codici (questi codici riguardano chiaramente l'identità personale). In primo luogo, si ritiene importante riprendere un codice ampiamente trattato nella sezione precedente: la riflessione sulle proprie azioni (Izadinia, 2013) e sui propri vissuti professionali (Rushton et al., 2023). Specifichiamo che la parte relativa alla riflessione sui propri vissuti professionali contraddistingue questo codice (quattordicesimo) rispetto al codice riflessione sull'esperienza della categoria formazione iniziale. In questo senso, il contributo di Amorim e Ribeiro-Silva (2022) sottolinea come la riflessione sia un dispositivo di trasformazione dell'esperienza professionale e di conseguenza dell'identità. Dello stesso parere è anche Yuan (2019, p. 524), il quale riporta un'iniziativa di formazione dove gli insegnanti hanno avuto modo di riflettere sulle loro esperienze sociali ed emotive, attraverso il supporto esterno. A seguito di tale iniziativa, i docenti sono riusciti ad accogliere i propri limiti e a rendere visibile la loro vulnerabilità agli studenti, superando la situazione di *impasse* e potendo così cambiare e trasformare la loro identità.

Successivamente, riprendendo i contributi di Bettini e Stark (2021), Yuan (2019) e Hanna e colleghi (2019), sono stati indicati tre codici relativi alla dimensione affettiva, di benessere psico-sociale e di soddisfazione nel lavoro. Il quindicesimo codice riguarda, così, la capacità degli insegnanti di controllare ed esprimere le proprie emozioni in relazione agli studenti e ai propri colleghi. "Ci sono tre modi con cui gli insegnanti ritengono di dover usare strategicamente le proprie emozioni: 1) fornire un adeguato supporto emotivo agli studenti, 2) promuovere lo sviluppo accademico degli studenti e 3) posizionarsi come professionisti competenti nelle interazioni con gli altri adulti" (Bettini & Stark, 2021, p. 9, traduzione di chi scrive). Il sedicesimo codice riguarda il benessere psico-sociale dei docenti, in inglese *teacher wellbeing*, il quale può essere affetto negativamente da momenti di *burn out* o di stress legati a un elevato carico di

lavoro (Yuan, 2019). Quest'ultimo codice è strettamente legato al successivo: soddisfazione nel lavoro. Questo costrutto viene definito attraverso una valutazione degli aspetti rilevanti del lavoro e della situazione lavorativa degli insegnanti (Hanna et al., 2019). Come per il precedente codice, le emozioni negative e positive degli insegnanti svolgono un ruolo determinante (Hanna et al., 2019; Stark & Bettini, 2021). Per questa ragione Hanna e colleghi decidono di includere nel dominio della *job satisfaction* le emozioni dei docenti (2019, p. 21).

Ricordiamo che l'intreccio tra dimensioni pedagogico-educative, didattiche e disciplinari viene ripreso anche nella prossima sezione, dove verrà esplorata la categoria del contesto. Ovviamente, questa categoria condivide e approfondisce alcuni codici comuni alla professionalità, in quanto il contesto e la professionalità si trovano in una dialettica di reciproca influenza. Una determinata maniera di agire la professionalità, infatti, può modificare il contesto professionale e viceversa un certo tipo di contesto professionale, a sua volta, può influire sulla professionalità degli insegnanti.

Concludiamo, specificando che la categoria della professionalità è strettamente legata a quella dello sviluppo professionale come vedremo nella Sez. 2.3.5. Attraverso quest'ultima categoria, infatti, è possibile coniugare lo sviluppo professionale con la professionalità docente ponendosi una domanda sulla progettualità degli insegnanti (Beijaard et al., 2004).

2.3.4 Il contesto professionale dei docenti: ambiente scolastico ed extrascolastico

La categoria *contesto professionale*, per Looney e colleghi (2018), comprende l'insieme di fattori scolastici ed extrascolastici che contribuiscono a dar forma al lavoro degli insegnanti. Tra questi, riprendendo il lavoro di Mockler (2011), viene ricordato nella rassegna appena menzionata il curriculum, il sistema di valutazione, il clima, la cultura scolastica, i fattori organizzativi, il rapporto con

i colleghi e le riforme istituzionali. Questi elementi sono strettamente correlati alla dimensione del dibattito pubblico e politico che riflette il modo in cui le politiche educative e le differenti ideologie influiscano sul lavoro degli insegnanti (Mockler, 2011). Si riporta, per intero, la citazione tratta dalla revisione di Looney e colleghi (2018, p. 446):

Il contesto professionale descritto da Mockler (2011) comprende quei fattori che influenzano il lavoro in classe degli insegnanti: curriculum, sistema di valutazione, cultura e organizzazione del clima scolastico, relazioni collegiali ed esperienza di cambiamento legate alle riforme. Strettamente correlato a quest'ultimo è il terzo insieme di fattori menzionati da Mockler, ossia la dimensione politica e pubblica, che comprende i discorsi dei media e i dibattiti sull'istruzione, sugli insegnanti e sul loro lavoro (traduzione nostra).

In questo senso, le relazioni che i docenti stabiliscono con il contesto professionale in cui operano possono influenzare la formazione e lo sviluppo dell'identità professionale degli stessi (Avraamidou 2014; Rushton & Reiss, 2021; Amorim & Ribeiro-Silva 2022): “le relazioni che gli insegnanti stabiliscono con il loro contesto di riferimento è connessa al processo di formazione dell'identità professionale” (Amorim & Ribeiro-Silva 2022, p. 779). Il principale riferimento culturale attraverso il quale interpretare questa categoria è il *social identity approach* (SIA). Rifacendosi a questa teoria, Rushton e Reiss (2021) leggono lo spazio sociale della scuola a partire dalla nozione di Bourdieu di ‘campo’⁸².

⁸² Nello scritto *Le regole dell'arte*, Bourdieu raffigura un campo come una rete o una configurazione di relazioni oggettive tra posizioni, definite oggettivamente all'interno della struttura (1992). A partire da questa definizione il sociologo francese chiarisce il concetto di *habitus*, interpretabile come una disposizione durevole che genera pratiche, modi di sentire senza presupporre l'intenzione cosciente (Bourdieu, 2003). Con questa tesi si sostiene che i processi di riproduzione delle classi sociali influenzino ideologicamente i processi di riproduzione di abiti culturali. In questa dinamica svolge un ruolo fondamentale la pratica dell'insegnamento: “i differenti tipi di struttura del sistema di insegnamento, cioè le differenti specificazioni storiche della funzione propria di produzione di disposizioni durevoli e trasponibili (*habitus*) che incombe su ogni sistema di insegnamento, acquistano tutto il loro significato solo se messe in rapporto

Comprendere il contesto professionale come un ‘campo’ è fondamentale per evitare di semplificare l’azione professionale del docente ad un quadro solipsistico e ideologicamente neutro. In questo senso, Rushton e Reiss (2021), rifacendosi al *social identity approach* (SIA) e alle teorie di Bourdieu, tengono assieme due livelli di analisi: attraverso il primo si prefigura l’identità come un processo di continua interazione e influenza tra membri di un gruppo (tra i quali per esempio potrebbero spiccare le figure carismatiche dei *leader*); grazie al secondo, invece, l’interesse dell’indagine viene esteso al tipo di ideologia che permea il sistema educativo. Questa duplice chiave interpretativa consente di relazionare l’identità organizzativa della scuola (*organizational identity*) (Soenen & Moingeon, 2002, p.15) con l’identità professionale del singolo insegnante. La scuola, a ben vedere, se da una parte assume, come istituzione, un valore politico e sociale all’interno della società (nel primo capitolo abbiamo contrapposto l’ideale di scuola come comunità a quello di scuola come azienda); dall’altra, viene influenzata dalla società attraverso le riforme, il sistema di valutazione, la *partnership* con le altre istituzioni (come le università) e i cambiamenti improvvisi (come la pandemia Covid-19). Questi fattori, come viene mostrato chiaramente nell’articolo di Liu e Trent (2023), possono favorire o inibire lo sviluppo dell’identità degli insegnanti. La *review*, infatti, esemplifica mirabilmente la dinamica appena descritta a partire dalle relazioni che i docenti instaurano con il contesto scuola e con le *policy* educative. A questo proposito i due autori, rifacendosi alle categorie di Wenger di immaginazione (*imagination*), coinvolgimento (*engagement*) e allineamento (*alignment*), individuano tre scenari che descrivono tre differenti traiettorie di sviluppo o di involuzione professionale: uno scenario ‘fiorentino’ dove gli insegnanti si impegnano in una negoziazione significativa della propria identità, orientando le loro azioni verso la costruzione di una comunità; uno ‘tendente alla sopravvivenza’ che ritrae un impegno in azioni limitate o incerte regolate dai discorsi dominanti; e un ultimo

con i differenti tipi di struttura del sistema delle funzioni, a loro volta inseparabili dai differenti stati del rapporto di forza tra i gruppi o classi mediante i quali e per i quali si realizzano queste funzioni” (Bourdieu & Passeron, 1972, pp. 246-247).

scenario di ‘esclusione’ in cui i docenti sono alienati o si autoescludono dalle comunità e non riescono quindi ad adattarsi (Liu & Trent, 2023). Questi tre copioni identitari, dunque, dipingono l’immagine che ogni individuo forma di sé e del mondo circostante riflettendo sia sui processi di coinvolgimento ed allineamento al contesto scuola e alle relazioni sottese ad esso, sia sulle *policy* in ambito educativo (contesto extrascolastico).

Coerentemente con il quadro teorico fin qui delineato, si tenterà, ora, di esplorare la complessità di questa categoria attraverso dieci codici. Specifichiamo che alcuni di essi si riferiscono al contesto scolastico, altri al contesto extrascolastico.

Per quanto riguarda il contesto scolastico, il primo codice si sofferma sul concetto di ambiente inclusivo e collaborativo. Esso riguarda, quindi, la qualità delle relazioni orizzontali (tra pari) e delle relazioni verticali che si instaurano all’interno del contesto scuola (insegnanti-alunni; dirigenti-insegnanti). Le tematiche della collaborazione e dell’inclusione sono state trattate in precedenza attraverso quattro codici: organizzazione e mediazione didattica, ambiente psicosociale per l’apprendimento, collaborazione con i colleghi e gestione dei conflitti e delle tensioni lavorative. Se, tuttavia, nella categoria della professionalità questi codici sono stati esaminati in maniera separata (come se fossero tasselli differenti di uno stesso mosaico), la prospettiva del contesto permette di ricostruire una visione complessiva e integrata degli stessi. Questo codice, quindi, rispetto ai precedenti, considera la tematica dell’inclusione e della collaborazione non solo relativamente agli ambienti di apprendimento (Österling & Christiansen 2022; Concina 2023), ma anche in riferimento alle relazioni tra colleghi. Ci limitiamo a elencare alcuni esempi che mostrano quali fattori possono facilitare oppure ostacolare l’inclusione e la collaborazione tra colleghi: le percezioni tra pari (Rushton & Reiss, 2021); le differenze e i pregiudizi razziali tra i docenti (Jupp et al. 2016); le azioni di supporto collegiale, in particolare quando sono finalizzate ad arginare fenomeni di discriminazione come il bullismo; ed infine il supporto ricevuto dai propri dirigenti o dal personale amministrativo (Denfeld et al., 2023). Concludiamo l’analisi di questo

codice, sottolineando che non sono stati rinvenuti articoli che stabiliscono una relazione di implicazione tra ambienti per l'apprendimento inclusivi e cooperativi ed ambienti lavorativi inclusivi e cooperativi.

Il secondo codice relativo al contesto scolastico riguarda i dipartimenti disciplinari. Come spiegano Rushton e Reiss (2021), gli insegnanti all'interno dei dipartimenti condividono e sviluppano la propria identità professionale. Il terzo codice, infine, relativo al contesto scolastico riguarda le comunità di pratica. Per la definizione di questo codice rimandiamo a quanto detto relativamente alla categoria della formazione iniziale.

Per ciò che concerne il contesto extrascolastico, Rushton e colleghi (2023) raggruppano alcune ricerche che si focalizzano sui modi in cui i diversi contesti politici e le riforme educative plasmano le identità degli insegnanti. Gli autori evidenziano il generarsi di possibili tensioni quando le convinzioni professionali entrano in contrasto con i valori e gli obiettivi delle politiche educative. Abbiamo categorizzato questo tipo di ricerche attraverso il codice sistema educativo (quarto codice). Chiaramente, le riforme in questione si ispirano e vengono influenzate da diverse forme di ideologie deboli (quinto codice) che esprimono differenti concezioni del mondo. Secondo il SIA, infatti, l'ideologia "pervade l'educazione" (Rushton & Reiss 2021, p. 144 traduzione di chi scrive) e i molteplici aspetti del contesto educativo offrendo agli insegnanti una base per i processi di identificazione, ideazione e interazione. Liu e Trent (2023), per esempio nella loro revisione, denunciano una deriva neoliberista in riferimento ad alcune *policy* a livello educativo in Cina e più in generale su scala globale. Gli autori parlano, a questo proposito, di regimi di competenze (2023, p. 277). Coerentemente con questa visione, il modello identitario degli insegnanti e della scuola si baserebbe esclusivamente su ideali di performatività e di competizione che fanno provare ai docenti sentimenti negativi (come ansia, frustrazione, rabbia, *burn out* e così via) che influenzano il benessere psicosociale degli insegnanti.

L'analisi del contesto extrascolastico prevede, poi, altri due codici che sono connessi all'ideologia e al sistema educativo: la struttura del curriculum degli studi

(sesto codice) e la rendicontazione e la valutazione pubblica (settimo codice). La struttura del curriculum riguarda sia i percorsi di studi scolastici (Liu & Trent, 2023), che i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti (Jupp et al. 2016). Questi ultimi sono stati analizzati specificamente nella categoria formazione iniziale. In maniera avveduta, Rushton e colleghi (2023) sottolineano che il costruito del TPI andrebbe compreso a partire da tutte le materie che costituiscono il *curriculum studiorum*, inclusi gli ambiti disciplinari cruciali per la salute fisica e mentale di bambini e giovani. Tra queste materie vengono indicate, per esempio, le arti creative e l'educazione fisica.

Attraverso il codice processo di rendicontazione e valutazione pubblica si fa riferimento al mandato istituzionale della scuola. Looney e colleghi (2018) affermano che dall'inizio degli anni 2000 le scuole hanno iniziato a sostenere dei programmi di valutazione per la rendicontazione pubblica, la certificazione, la selezione e la responsabilità del sistema. Dal 2016 questa considerazione è estendibile anche al sistema educativo cinese (Liu & Trent, 2023). Analizzando questo processo, gli autori cinesi denunciano un'azione coercitiva e di potere da parte dello Stato: “questo fenomeno non è esclusivo degli insegnanti cinesi; in tutto il mondo, gli insegnanti affrontano pressioni nazionali senza precedenti per conformarsi alle agende politiche attraverso sistemi sempre più interventisti di sorveglianza sull'orientamento, la qualità e l'impatto del loro lavoro” (Liu & Trent, 2023, p. 287, traduzione nostra).

Un ulteriore codice riguarda la pandemia Covid-19 (ottavo codice). Come affermano Masoumi e Noroozi (2023) la pandemia ha messo a dura prova l'esperienza quotidiana della scuola. Le scuole di molti paesi del mondo, infatti, sono state chiuse durante il *lockdown* del 2020 (König et al. 2020). Una delle conseguenze più gravi è stata la mancanza di interazione durante questo periodo e l'aumento del carico di lavoro (Van der Spoel et al. 2020). Tuttavia, Van der Spoel e colleghi riconoscono anche degli elementi positivi: gli insegnanti sono stati costretti a formarsi rapidamente e ad avviare un'auto analisi sulle loro metodologie didattiche. Un'ultima conseguenza riguarda l'implementazione parziale o totale dell'utilizzo delle tecnologie digitali (Masoumi & Noroozi,

2023). Riportiamo le parole di Van der Spoel e colleghi (2020, p. 628, traduzione nostra): “la chiusura delle scuole ha creato, come conseguenza, un’urgenza di digitalizzazione, che ha provocato innovazione nelle organizzazioni”. Questa innovazione ‘nell’organizzazione’ trascende il semplice utilizzo delle tecnologie nella didattica e negli ambienti di apprendimento. Essa, a ben guardare, contempla la comunicazione tra scuola-casa, le opportunità di sviluppo professionale, la cultura istituzionale (Masoumi e Noroozi, 2023) e la collaborazione e la comunicazione tra colleghi (Bahari, 2022). In alcune scuole le tecnologie sono delle realtà incorporate sia ai *curricula* che all’infrastruttura. Per queste ragioni abbiamo categorizzato come nono codice l’etichetta ‘contesto scolastico digitalmente aumentato’. Bahari (2022) ricorda anche alcuni rischi connessi alla rivoluzione tecnologica: i fenomeni di *cyberbullismo* per gli studenti e l’esposizione ai social media per gli insegnanti. Questi due esempi, come altri menzionati nella *review* di Bahari, ci consentono di affermare che, in alcune occasioni, le tecnologie digitali hanno reso labile la separazione tra dinamiche scolastiche ed extrascolastiche.

L’ultimo codice relativo al contesto extrascolastico riguarda le relazioni di *partnership* collaborative tra università e scuole (decimo codice). Un primo esempio dell’importanza di questa alleanza formativa riguarda il momento di tirocinio formativo degli insegnanti in formazione (abbiamo esplorato questo codice nella sezione 3.2.1). La partecipazione a queste attività formative può rappresentare un’occasione di sviluppo e trasformazione professionale. Proponiamo a questo proposito le parole chiarificatrici di Yuan (2019, p. 522, traduzione di chi scrive): “gli insegnanti, partecipando a un progetto di ricerca-azione collaborativa tra università e scuola caratterizzato da obiettivi condivisi, comunicazione aperta e impegno congiunto (ad esempio, laboratori di ricerca e osservazione delle lezioni), hanno fatto esperienza una di trasformazione della loro identità”. Dello stesso parere sembra essere anche Golzar (2020), quando dichiara che l’identità degli insegnanti può cambiare positivamente quando università e scuola collaborano attivamente tra loro e coinvolgono gli insegnanti in attività formative.

Concludendo, con la categoria del contesto professionale abbiamo esplorato dieci codici che ci hanno permesso di soffermarci su alcuni fattori che incidono sull'identità sociale e collettiva dei docenti.

2.3.5 Lifelong Learning e sviluppo professionale

Il legame tra sviluppo professionale e formazione dell'identità professionale del docente è emerso più volte all'interno della nostra trattazione. In questo paragrafo tenteremo, quindi, di esplicitare il rapporto tra questi due elementi.

Osservando la centralità di questo nesso, la *meta-review* di Feser e Haak tratteggia l'identità professionale del docente come un processo in continua evoluzione. Questo dinamismo si caratterizza per l'alternanza tra momenti di stabilità e momenti di cambiamento (Feser & Haak, 2022; Yuan, 2019). Secondo Feser e Haak, i cambiamenti identitari devono essere interpretati come continui processi attivi e riflessivi di sviluppo professionale che hanno luogo durante tutto l'arco della vita professionale del docente: incominciano dalla formazione iniziale (nei suoi momenti di apprendimento formale e non formale) e continuano nell'esperienza in servizio (Feser & Haak, 2022).

Ciò detto, considerare l'evoluzione del processo identitario alla stregua dello sviluppo professionale non è un'operazione scontata. I cambiamenti, infatti, raramente si susseguono in maniera automatica o meccanica: “le revisioni della letteratura che abbiamo analizzato evidenziano anche che il cambiamento e il mantenimento dell'identità sono sempre un'impresa complessa e difficile, e a volte persino dolorosa, per gli insegnanti, indipendentemente dalle loro specifiche condizioni professionali passate, presenti e future” (Feser & Haak, 2022, p. 17, traduzione nostra). Proprio per questa ragione, occorre chiarire il significato pedagogico dello sviluppo professionale. Ciò implica almeno due considerazioni di natura teorica e pratica:

- 1) lo sviluppo professionale va considerato, parafrasando le parole di Amorim e Ribeiro-Silva (2022), come un dispositivo di apprendimento riflessivo che sia compatibile con l'identità professionale dei docenti e che perduri lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*);
- 2) questo dispositivo prevede delle attività formative il cui scopo è riflettere in chiave trasformativa sull'esperienza. In questo senso, non tutte le pratiche o i programmi formativi hanno lo stesso valore in termini di sviluppo professionale. Per esempio, strumenti come il *coaching*, il confronto tra i colleghi e la frequentazione di comunità di pratica online o in presenza, ricadono tra le iniziative volte a promuovere una trasformazione riflessiva nei programmi di sviluppo professionale (Rushton & Reiss, 2021). Altre iniziative, invece, specialmente se vissute come imposte dall'alto, possono non avere alcun impatto positivo sui docenti. Non da ultimo, Beijgaard e colleghi (2004) intrecciando il tema dell'*agency* del docente con lo sviluppo professionale, sottolineano la necessità di coinvolgere attivamente gli insegnanti in tale processo.

Dato questo quadro teorico, presentiamo ora i codici con cui è possibile analizzare la categoria dello sviluppo professionale. Il primo riguarda la continuità formativa tra ITE, primi anni di servizio e sviluppo professionale. Questa ipotesi di continuità viene delineata sommariamente da Concina (2023) e approfondita più nello specifico da Yuan (2019). Proponiamo sinteticamente un estratto della prima *review* per poi ricostruire in maniera più dettagliata l'argomentazione della seconda. “Dopo l'inizio della loro carriera professionale, gli insegnanti di musica possono trarre beneficio da un processo di apprendimento permanente volto allo sviluppo professionale” (2023, p. 16 traduzione di chi scrive). Sulla stessa linea, Yuan (2019) spiega come la costruzione identitaria dei docenti di lingua inglese (insegnanti non madrelingua L2) cominci dai momenti di formazione iniziale ed evolva successivamente con gli anni di servizio. In particolare, l'esperienza dei primi anni svolge un ruolo fondamentale, poiché in tale fase del percorso professionale, secondo l'autore, i

docenti si confrontano con situazioni emotivamente sfidanti (come dolore e ansia) che possono favorire lo sviluppo o il conflitto identitario. Nello specifico, i conflitti sono delle armi a doppio taglio (Yuan, 2019): da un lato possono offrire delle opportunità per l'autoriflessione e lo sviluppo dell'identità; dall'altro, possono anche causare dei crolli emotivi (*emotional breakdown*). Yuan mostra come nelle situazioni più difficili, quando per esempio gli insegnanti faticano a integrarsi nel contesto scolastico (sia con la classe che con i colleghi), possono anche arrivare a prendere la decisione drastica di abbandonare la professione. Nello scenario descritto, dunque, le attività di formazione in servizio ed il contesto in cui i docenti sono inseriti svolgono un ruolo molto importante in un'ottica di sviluppo professionale. Tra le varie attività prese come esempio di sviluppo identitario vengono indicate: un progetto di ricerca-azione in collaborazione con l'università; il supporto ricevuto dal contesto e dai colleghi. Questi due esempi sono importanti perché si collegano a due codici esaminati precedentemente nella categoria del contesto, ossia la partnership tra scuola e università e il contesto collaborativo e inclusivo. In ultima battuta, Yuan specifica che quando gli insegnanti riescono a superare i momenti di crisi identitaria, si posizionano in una fase nuova del loro sviluppo professionale.

Il panorama appena delineato permette di introdurre il secondo codice della categoria *lifelong learning* e sviluppo professionale: lo sviluppo emotivo. Questa dimensione è stata precedentemente esplorata attraverso differenti codici appartenenti alle categorie della professionalità e della formazione iniziale. Per esempio, secondo Bahari (2022) una delle responsabilità di chi è incaricato della formazione in servizio degli insegnanti è incoraggiare gli insegnanti ad esprimere i propri bisogni emotivi discutendo dei problemi che non sono in grado di gestire da soli. Approfondiremo ulteriormente la dimensione emotiva nella prossima sezione attraverso il costrutto dell'*agency*.

Un ulteriore aspetto (terzo codice) riguarda il possibile sviluppo di carriera in relazione ad alcuni paesi dove tali percorsi sono strutturati in maniera differenziata per gli insegnanti (come il caso dell'Inghilterra). In maniera esplicita Rushton e Reiss (2021) si concentrano su questo tipo di transizione

professionale e sui rispettivi programmi formativi (i percorsi di *leadership*). Innanzitutto, gli studiosi riconoscono che l'identità di tali insegnanti cambi in base al tipo di mansione e di responsabilità che vengono richieste. In secondo luogo, si soffermano sulla specificità dei programmi formativi. Essi devono focalizzarsi su tre aspetti: 1) prospettive sulla *leadership* esercitata dagli insegnanti; 2) pratiche di *leadership*; 3) opportunità per sviluppare l'identità da *leader*.

Infine, evidenziamo come alcune revisioni (Beijaard et al., 2004; Avraamidou, 2014; Yuan, 2019; Rushton & Reiss, 2021; Liu & Trent, 2023) associno lo sviluppo professionale al concetto di *agency*, un tema che verrà affrontato in maniera più analitica nella prossima sezione.

2.3.6 Agency del docente

Come abbiamo visto, il costrutto dell'*agency* del docente, secondo Looney e colleghi (2018), indica la capacità di raggiungere obiettivi ritenuti di valore. Dall'analisi delle numerose revisioni che prendono in considerazione tale concetto (Beijaard et al., 2004; Avraamidou, 2014; Yuan, 2019; Rushton & Reiss, 2021; Bahari, 2022; Liu & Trent, 2023), emergono due differenti riferimenti culturali: da una parte la prospettiva socio-cognitivista di Bandura⁸³, dall'altra la filosofia post-marxista di Ernesto Laclau⁸⁴ a cui si rifà l'articolo di Trent (2012; 2017). La complementarità di queste due teorie offre un quadro completo in cui inserire ed interpretare l'agire del docente ponendosi in continuità con l'analisi delle categorie precedentemente affrontate. Entrambe le posizioni, infatti, collocano l'*agency* in relazione alla reciproca influenza tra azione del docente e contesto di riferimento (ovvero il contesto professionale).

⁸³ La maggior parte degli articoli citati si riferiscono al testo di Bandura del 1997 intitolato *Self-efficacy. The exercise of control*. Per approfondire il pensiero di Bandura si rimanda all'articolo di Lasky (2005).

⁸⁴ Per approfondimenti vedi Cesarale (2019).

Il contributo di Bandura, nello specifico, lega l'agency alla percezione dell'autoefficacia e dell'efficacia collettiva (Bandura, 1989; 1997). Ciò significa analizzare l'agire del docente a partire dalla capacità di controllo o di influenza – “*self-influence*” e “*power of control*” (Bandura, 1989, p. 1182; 1997, p. 7), qui interpretate dallo psicologo come sinonimi di libertà⁸⁵ –, che egli ha delle proprie azioni e degli effetti desiderati delle stesse entro i vincoli determinati da esperienze passate e dall'osservazione del comportamento degli altri. I fattori che contribuiscono a tale indagine contemplano i processi psicologici di cognizione e di selezione e la dimensione affettiva e motivazionale. Il contributo di Trent (2012; 2017), invece, riprendendo le teorie di Laclau associa il concetto di agency ai discorsi veicolati nei contesti e nelle pratiche reali. Attraverso questo apparato teorico, infatti, la *teacher agency* viene analizzata in relazione alle concezioni sociali e storicamente specifiche che determinano i modelli del ‘dover essere’ e gli schemi di azione degli insegnanti. Proponiamo le parole dell'autore (2017, p. 87, traduzione di chi scrive): “i discorsi forniscono agli individui posizioni soggettive attraverso le quali “interpretano attivamente il mondo e mediante le quali sono a loro volta governati”. Gli insegnanti, infatti, quando si

⁸⁵ Secondo Bandura è possibile differenziare tra un livello di leggi fisiologiche e un livello di leggi psicologiche. Questa distinzione è molto importante perché da una parte evita di ridurre o appiattire il processo cognitivo alla dimensione neuro fisiologica, senza tuttavia negarne la reciproca influenza. “La conoscenza psicologica su come strutturare al meglio le influenze per creare sistemi di credenze e competenze personali non è ricavabile dalla conoscenza dei meccanismi neurofisiologici che supportano tali cambiamenti” (Bandura, 1989, p. 1182, traduzione di chi scrive). Dall'altra presuppone un'unità interna tra le due dimensioni: “l'agency umana (*human agency*) non implica il dualismo psicofisico [...] È necessario distinguere tra le leggi biologiche che governano la meccanica dei sistemi cerebrali e le leggi psicologiche che regolano il modo in cui tali sistemi possono essere orchestrati per servire scopi differenti” (1989, pp. 1181-1182, traduzione di chi scrive). La conservazione di questa unità è molto importante perché permette di osservare l'Io umano sia come il soggetto dell'azione che come l'oggetto dell'azione senza generare una reificazione dell'Io. “La teoria sociale cognitiva rifiuta la concezione dicotomica del sé come agente e del sé come oggetto. Agire sull'ambiente e agire su se stessi implica un cambio di prospettiva dello stesso agente, piuttosto che la reificazione di sé distinti che si regolano a vicenda o la trasformazione del sé da agente a oggetto” (1989, p. 1181, traduzione di chi scrive). Queste considerazioni vengono approfondite anche nel capitolo 1 del testo *Self-efficacy. The exercise of control*.

confrontano con discorsi socialmente e storicamente determinati su come essere, come agire e come comprendere il loro lavoro, possono incontrare fattori che favoriscono o limitano la loro *agency* individuale. Per questa ragione Trent distingue tra identità nella pratica e identità nei discorsi che consente di inquadrare l'identità a partire dalla dimensione soggettiva, intersoggettiva e delle policy.

Concludiamo questo breve cappello introduttivo, esplicitando il nesso tra la categoria di *agency* e le categorie menzionate finora: professionalità, contesto professionale, formazione iniziale e sviluppo professionale. Attraverso il contributo di Bandura, in prima battuta, è possibile articolare la categoria della professionalità attraverso il concetto dell'efficacia. Tutti i codici presentati, in altre parole, possono essere interpretati a partire da questo costrutto che, come abbiamo visto, può essere declinato sia in maniera soggettiva (autoefficacia) che collettiva. In seconda battuta, il contributo di Trent permette di tratteggiare una linea di continuità con le riflessioni avviate attraverso la chiave interpretativa offerta dal *social identity approach*. Esso, dal punto di vista architettonico, permette di inquadrare il tema dell'identità a partire dalla dimensione soggettiva, intersoggettiva e delle policy. Dal punto di vista teorico, invece, contestualizza la capacità di azione del docente in relazione al tipo di ideologia che pervade i discorsi del contesto professionale in cui gli insegnanti operano.

Date queste considerazioni, procediamo con l'analisi dei quattro codici che costituiscono la categoria dell'*agency*. Il primo è relativo al concetto di efficacia. In generale, secondo Denfeld e colleghi (2023), sarebbe necessario distinguere tra un'interpretazione più generale di efficacia nell'insegnamento e una nozione che si concentri sull'efficacia correlata allo specifico compito legato al lavoro sull'autostima degli studenti. Österling e Christiansen (2022), invece rileggendo le teorie di Bandura, affermano che l'efficacia dell'insegnante rappresenta la misura in cui i docenti credono di poter controllare, o almeno influenzare, il rendimento e la motivazione degli studenti. Il senso di questa percezione può variare in base alle fasi della carriera professionale (formazione iniziale, primi anni di carriera e docenti esperti) e a partire dal tipo di impegno cognitivo

richiesto dalle lezioni⁸⁶. Concina (2023), infine, rifacendosi in maniera più rigorosa alle teorie di Bandura, sostiene che il senso dell'autoefficacia può essere influenzato dalle abilità sociali dei docenti, dai tratti personali (come la resilienza personale e le strategie di *coping*) ed in terzo luogo dalle esperienze precedenti in termini di padronanza e vicarianza⁸⁷.

Il secondo codice riguarda il tema del potere. Come abbiamo visto in precedenza, il potere si nasconde dietro l'ideologia che pervade i discorsi e le pratiche entro cui i docenti si rispecchiano e sono inseriti. Liu e Trent (2023) relativamente a questo codice affermano che lo sviluppo identitario e l'*agency* dei docenti può essere inibito da rigide regole di potere sull'insegnamento.

Le relazioni di potere, quando impongono regole rigide sull'insegnamento, sulla ricerca e sulla sua diffusione ostacolano la costruzione di identità professionali autonome e coerenti; ciononostante il livello di *engagement* degli insegnanti con la dimensione del potere potenzialmente consente la negoziazione dell'identità professionale del docente e la ricostruzione delle relazioni di potere stesso [...] nei casi dove l'identità dei docenti descrive scenari di sopravvivenza ed esclusione mostrano relazioni di potere oppressive in cui il processo decisionale e la gestione del significato sono in gran parte o totalmente nelle mani delle istituzioni, le quali reprimono l'*agency* degli insegnanti, scatenano emozioni negative e bloccano una solida costruzione dell'identità professionale (Liu & Trent, 2023, p. 284 traduzione di chi scrive).

Melville e Bartley⁸⁸ (2013) soffermandosi su questa tematica ritengono che il potere sia qualcosa che viene esercitato da una persona in relazione ad altri e/o alle istituzioni. In questo senso per questi autori l'*agency* dei docenti va posizionata all'interno del contesto culturale e politico della scuola e non può essere isolata dalle dinamiche di potere. Essa esprime, infatti, la capacità di azione più o meno condizionata del docente (Melville & Bartley, 2013) e rappresenta

⁸⁶ Vedi Österling e Christiansen (2022, p.5).

⁸⁷ Si rimanda a Concina (2023, p. 17).

⁸⁸ Questo articolo viene citato nella revisione di Rushton e colleghi (2023)

sempre una forma di agency⁸⁹. La revisione di Jupp e colleghi (2016) esemplifica questa idea trattando il tema del silenzio nei confronti dei privilegi razziali. Esso, stando alla lettura di questi autori, rappresenta un'incapacità da parte dei docenti di manifestare la propria identità.

Coerentemente a quanto fin qui esposto, l'esercizio pieno dell'agency del docente è strettamente connesso anche al concetto di giustizia sociale (quarto codice). Il tema della giustizia sociale nell'insegnamento, infatti, può essere interpretato come una continua lotta per un'istruzione più attenta, equa e autonoma a livello dell'aula, della scuola e della comunità/società. "Insegnare la giustizia sociale è una lotta continua per una scuola più attenta, equa e agenziale a livello di aula (micro), scuola (meso) e comunità/società (macro)" (Rushton & Reiss 2021, p. 179, traduzione di chi scrive.). Sulla stessa linea Moore⁹⁰ (2008, pp. 589-590, traduzione di chi scrive) ritiene che "la giustizia sociale considera l'azione volta a sviluppare ambienti di apprendimento che supportino tutti gli studenti, garantendo a ciascuno il diritto all'apprendimento e a un'educazione di qualità". In questo senso Moore declina l'agency del docente come strettamente connessa alla giustizia sociale poiché "l'agency è orientata all'azione; è critica; è il modo in cui gli insegnanti utilizzano il potere, l'influenza e la scienza per prendere decisioni che favoriscano un cambiamento sociale positivo nelle aule di scienze" (2008, p. 591). Come riconoscono Rushton e Reiss (2021) nella loro revisione la percezione delle disuguaglianze può differire tra i giovani insegnanti e i docenti esperti e ciò può generare dei conflitti su questioni etiche. Per questa ragione, i due autori inglesi da una parte ribadiscono l'importanza di un contesto in cui i giovani insegnanti incontrino un'ideologia condivisa in cui si possono riconoscere, dall'altra specificano che, dal punto di vista ideologico, una teoria della giustizia sociale relativa agli insegnanti dovrebbe focalizzarsi su tre elementi: l'identità professionale, *teacher agency* ed il contesto della scuola (Rushton & Reiss, 2021).

⁸⁹ Vedi Melville e Bartley (2013, p. 176)

⁹⁰ Questo articolo viene citato nella revisione di Rushton e colleghi (2023).

L'ultimo codice si riferisce al concetto di *agency* trasformativa digitale e di sviluppo professionale. Con *agency* trasformativa digitale Masoumi e Noroozi (2023) intendono un utilizzo integrato delle tecnologie digitali (TIC), cioè il poter servirsi di esse non solo per finalità didattiche e pedagogiche, ma anche per aspetti trasversali della professione docente come la comunicazione con i genitori, la strutturazione dell'ambiente psicosociale dell'apprendimento e le relazioni con i colleghi. Il concetto di *transformative digital agency* viene ripreso dall'articolo di Brevik e colleghi (2019, pp. 4-5); esso rileva la competenza degli insegnanti (in formazione) nel prendere iniziative e trasformare le loro pratiche selezionando e utilizzando strumenti digitali in maniera pertinente. Gli autori specificano, inoltre, che può risultare una necessità quando gli insegnanti si trovano in situazioni impegnative che comportano sfide o conflitti motivazionali. Questo costrutto, in ultima analisi, è strettamente correlato ad altre tre dimensioni che contribuiscono a determinare la professionalità digitale di un insegnante: competenze digitali generiche, competenze digitali relative alla didattica e competenze digitali relative alla professione docente.

2.3.7 Filosofia politica e antropologia filosofica a confronto nell' UR

Per rispondere alla sotto-domanda di ricerca 1.4⁹¹ occorre, in primo luogo, capire se sia possibile stabilire un punto di continuità tra la definizione di TPI, le categorie e i codici emersi in questa UR e la posizione epistemologica descritta nel primo capitolo. Una volta chiarito questo punto, mostreremo come i risultati qualitativi appena menzionati offrano degli strumenti per affrontare le sfide culturali della cittadinanza democratica e digitale. Veniamo, dunque, alla prima sfida.

Stando alla definizione di TPI, l'identità professionale si configura come un processo in evoluzione, dove le caratteristiche personali dell'individuo (identità

⁹¹ Quale è la relazione tra le prospettive pedagogiche e filosofiche emerse nell'UR e la posizione epistemologica descritta e le sfide culturali esposte nel primo capitolo?

personale) entrano in relazione con il contesto (identità sociale) e con il modo in cui, a livello sociale, si ritiene che ogni insegnante debba pensare e comportarsi (identità collettiva). Nel corso dell'UR, si è mostrato che gli insegnanti possono differire secondo le forme in cui esprimono e sviluppano la propria identità professionale. Questa variabile di natura prassiologica e identitaria è stata esplorata attraverso le categorie dell'*agency* e di *lifelong learning* e sviluppo professionale⁹².

A questo proposito, sia nel primo capitolo attraverso il contributo di Goodwin e colleghi (2023) che nell'UR attraverso la rassegna di Gracia e colleghi (2021) sono emersi in maniera ricorrente due modelli identitari antitetici dove il docente viene rappresentato o come un tecnico o come un professionista. Per riprendere il discorso di Goodwin e colleghi (2023), l'alternativa, in questo caso, è tra modelli tecnico-aziendalistici e modelli democratici di professionalità. In sintesi, il primo idealtipo mette in rilievo l'idea di un insegnante che esegue delle direttive imposte dall'alto (*top-down directives*), mentre il secondo enfatizza l'autonomia degli insegnanti, il valore della collegialità e la relazione educativa tra docenti e classe (Gracia et al., 2021; Goodwin et al., 2023). Quest'ultimo paradigma, infatti, privilegia la dimensione idiografica del sapere pedagogico (Potestio, 2023) e guarda all'educazione e alla formazione come un dispositivo di cura di sé e degli altri (Orsenigo, 2013; Lynch, 2021) e di sviluppo umano (Margiotta, 2018; Baldacci, 2014).

Come si è osservato, l'identità professionale richiama “un processo dinamico di interpretazione e reinterpretazione delle esperienze individuali e sociali fortemente contestualizzate” (Zecca, 2024, p. 42) che richiede di intrecciare la riflessione in ambito pedagogico, didattico e di antropologia filosofica. Questa linea di analisi, nel primo capitolo, è stata esplorata attraverso una ricostruzione genealogica del principio educativo sotteso alla costruzione dei *curricula* (Apple, 1991, 2012), al linguaggio dell'apprendimento (Biesta, 2023; Säfström & Gert

⁹² Abbiamo classificato l'*agency* come la capacità di partecipare attivamente al proprio sviluppo professionale e la categoria di sviluppo professionale e *lifelong learning* come la capacità di partecipare attivamente al proprio sviluppo professionale per tutto l'arco della vita.

Biesta, 2023) e all'identità culturale della scuola (Baldacci, 2014; 2019; 2020), mentre all'interno dell'UR è stata ripresa attraverso differenti codici: ruolo educativo, relazione con gli studenti, sapere pedagogico disciplinare, competenze di progettazione e mediazione didattica, ambiente collaborativo ed inclusivo, gestione dei conflitti, benessere, soddisfazione nel lavoro, sviluppo professionale, potere, ideologia, giustizia sociale e rendicontazione pubblica.

Queste considerazioni ci permettono, quindi, di tratteggiare una linea di continuità teorica tra la posizione epistemologica descritta nel primo capitolo e le prospettive pedagogiche e filosofiche emerse nell'UR, rispondendo così alla prima parte della domanda di ricerca 1.4. Esamineremo, a questo punto, se i risultati finora emersi permettono di approcciare le sfide culturali della cittadinanza democratica e digitale. Procederemo con la prima per poi soffermarci con la seconda.

La sfida della cittadinanza democratica, pur non essendo esplicitamente teorizzata nell'UR, può essere dedotta a partire da alcuni riferimenti culturali, da alcuni codici e da alcune categorie emersi nelle rassegne. A questo proposito, si precisa che l'assenza di citazioni esplicite non costituisce, di per sé, un'obiezione. L'ambito di sviluppo degli abiti democratici, infatti, concerne il curriculum implicito (Baldacci, 2020) e i processi capacitanti (Pastori et al., 2023) che avvengono all'interno della scuola. Questi elementi, a ben vedere, riguardano il paradigma epistemologico con cui interpretare la dimensione formativa ed educativa della professione insegnante (Sez.1 del primo capitolo) e di conseguenza non possono essere limitati alla dimensione dichiarativa (Baldacci, 2020) poiché rimandano al cosiddetto "worldview" (Creswell & Poth, 2018, p. 44) ossia la visione del mondo sottesa alla ricerca.

Chiarito questo aspetto, riteniamo esserci almeno quattro riferimenti utili a stimolare delle riflessioni in merito alla cittadinanza democratica: la teoria del *social learning* (Wenger, 1998) il *Social Identity Approach* (SIA) (Rushton & Reiss, 2021), la categoria di *agency* e la critica al concetto di educazione depositaria (Freire, 2002).

Sulla scia dei concetti di immaginazione (*imagination*), coinvolgimento (*engagement*) e allineamento (*alignment*) teorizzati da Wenger, Feser e Haak (2022) introducono le tematiche dell'identità individuale e sociale; mentre, Liu e Trent (2023) elaborano tre scenari di sviluppo identitario (traiettoria fiorente, di sopravvivenza, evasiva), evidenziando come le relazioni di potere rappresentino uno dei principali fattori di influenza dell'*agency*, poiché esse incidono sulla capacità di azione dei docenti a livello istituzionale (macro), a livello delle relazioni professionali con i colleghi (meso) e con la classe (micro).

In maniera analoga, attraverso il SIA è stato possibile definire il contesto scolastico come un campo, ossia un contesto professionale immerso in una dinamica intersoggettiva e ideologicamente costellata di differenti credenze e valori che possono competere fra loro. In questo senso, si è ricordato che l'*agency* del docente è strettamente connessa al tema della giustizia sociale (un codice che nella nostra rassegna il livello *micro*, *meso* e *macro*). La giustizia sociale, infatti, riguarda, da una parte il modo in cui gli insegnanti usano il potere, la propria autorevolezza, esercitano pratiche di cura e di inclusione nelle relazioni verticali e orizzontali (ossia con i propri studenti e colleghi); dall'altra, fa riferimento allo spazio di azione e autonomia di ogni docente in relazione alla dimensione istituzionale. Attraverso questi contributi, quindi, abbiamo ricostituito l'intreccio tra politica e pedagogia.

Per completare il quadro, è necessario menzionare il riferimento a Freire⁹³ richiamato esplicitamente dalla rassegna di Jupp e colleghi (2016). Secondo il pedagogista brasiliano il compito primario dell'educazione è offrire un processo di umanizzazione volto a realizzare la vocazione autentica dell'essere umano: "essere di più" o "essere per sé" (Freire, 2002, p. 28). Coerentemente a ciò, l'azione culturale dell'educatore deve proporre temi generatori (Freire, 2002, p. 103) che si declinano in metodologie trasformative di coscientizzazione volte a sovvertire culturalmente una certa visione e una certa pratica riconducibile alle categorie dell'educazione e delle pratiche antidialogiche:

⁹³ La filosofia di Freire viene citata esplicitamente nella revisione di Jupp e colleghi (2016, p. 1166) come uno dei riferimenti culturali principali.

L'antagonismo tra le due concezioni, di cui una serve alla denominazione e l'altra alla liberazione, prende corpo esattamente lì. Mentre la prima necessariamente conserva la contraddizione educatore/educando, la seconda realizza il superamento. Per mantenere la contraddizione, la concezione depositaria nega il dialogo come essenza dell'educazione e diventa anti-dialogica; per realizzare il superamento, l'educazione problematizzante afferma la dialogicità e si fa dialogica [...] rompe gli schemi verticali propri dell'educazione “depositaria”, realizzandosi come pratica della libertà (Freire, 2002, p. 68).

Il pensiero di Freire può fungere da alleato per sviluppare la prospettiva pedagogica della cittadinanza democratica per almeno tre ragioni: 1) la possibilità di coniugare l'uso pedagogico di Freire con la critica al concetto di *learnification*⁹⁴; 2) l'esistenza di un punto di connessione tra *capability approach* e pedagogia degli oppressi⁹⁵; 3) la presenza in letteratura di metodologie didattiche e di sviluppo professionale che si rifanno alla pedagogia freiriana (Romano & Bosco, 2022).

Queste considerazioni ci consentono di affermare che, seppur in maniera non uniforme, sullo sfondo degli articoli inseriti all'interno dell'UR emerge una visione culturale che è in linea con la prospettiva della cittadinanza democratica e dello sviluppo umano.

Venendo ora al secondo tema, la cittadinanza digitale, riteniamo che esso sia stato esplicitato espressamente all'interno delle rassegne di Voogt e colleghi (2012) e di Masoumi e Noroozi (2023). Riprendendo, infatti, i contributi di Ranieri (2021; 2022) e di Buckingham (2010; 2020) sosteniamo che la prospettiva della cittadinanza digitale apra a una riflessione di ampio respiro sul significato di competenze e di *literacy* digitali. Con questa espressione si sottolinea, infatti, un cambiamento di paradigma: si passa da una logica di

⁹⁴ Biesta associa il processo di *learnification* a quello di educazione bancaria criticato da Freire (Biesta, 2022, pp. 42-43).

⁹⁵ Il punto di raccordo per Purdy e Galvin (2024, p. 7) risiede nella possibilità di intendere l'educazione come un dispositivo di espansione della libertà (Sen) o di realizzazione della stessa (Freire).

stampo strumentale-funzionalista ad un approccio etico-sociale, dove i saperi e le padronanze digitali non sono solamente funzionali all'esecuzione di un compito, ma sono pratiche che hanno una valenza etico-sociale. In relazione a ciò, attraverso alcuni codici emersi nell'UR (contesto scolastico digitalmente aumentato, competenze e *agency* digitale), sono stati menzionati dei quadri e dei riferimenti che propongono un'integrazione dei saperi pedagogici, tecnologici e disciplinari allo scopo di promuovere l'idea di *agency* del docente e di cittadinanza per gli studenti. Un primo esempio emblematico è il *framework* TPACK, *Technology, Pedagogy, and Content Knowledge* (Voogt et al., 2012), a partire dal quale Brevik e colleghi (2019) elaborano il concetto di *transformative digital agency*. Il secondo lo si evince dalla rassegna di Masoumi e Noroozi (2023), dove, rifacendosi alle raccomandazioni sulle competenze chiave, questi autori interpretano la formazione e lo sviluppo delle competenze digitali per gli studenti orientandosi su dei traguardi di cittadinanza.

2.4 La copertura temporale degli articoli

Come evidenziato più volte, a partire dagli anni '90 il costrutto TPI ha progressivamente assunto una configurazione autonoma all'interno della ricerca educativa, dando origine a un *corpus* di studi specifico (Beijaard et. al., 2004; Avraamidou, 2014; Rodrigues & Mogarro, 2019; Gracia et al., 2021; Feser & Haak, 2022; Rushton et al., 2023). L'intento della presente sezione è, dunque, ricostruire l'arco temporale coperto dagli articoli analizzati nelle *review* (DR2⁹⁶), con particolare attenzione alla frequenza con cui il periodo pandemico viene preso in esame (SDR2.1⁹⁷). Come già osservato, infatti, l'emergenza legata al Covid-19 ha costituito un momento di profondo cambiamento per l'identità professionale dei docenti.

⁹⁶ DR2: Qual è la copertura temporale considerata dagli articoli dalle *review*?

⁹⁷ SDR2.1: Con che frequenza il periodo pandemico viene considerato dalle *review*?

A tal fine, precisiamo di aver escluso la *meta-review* di Feser e Haak per due ragioni principali. In primo luogo, tale lavoro si configura come una revisione di secondo livello, in quanto analizza a sua volta una selezione di revisioni sistematiche. Il nostro scopo è, invece, raccogliere dati sugli studi primari. In secondo luogo, la nostra UR include già undici delle revisioni analizzate da Feser e Haak, rendendo ripetitiva la loro inclusione. Sul piano operativo, dunque, sono state considerate 24 revisioni. Successivamente sono stati riportati graficamente i periodi temporali di pubblicazione degli articoli presi in esame da ogni revisione. Ogni rassegna è stata posta su un piano cartesiano seguendo l'ordine alfabetico degli autori⁹⁸.

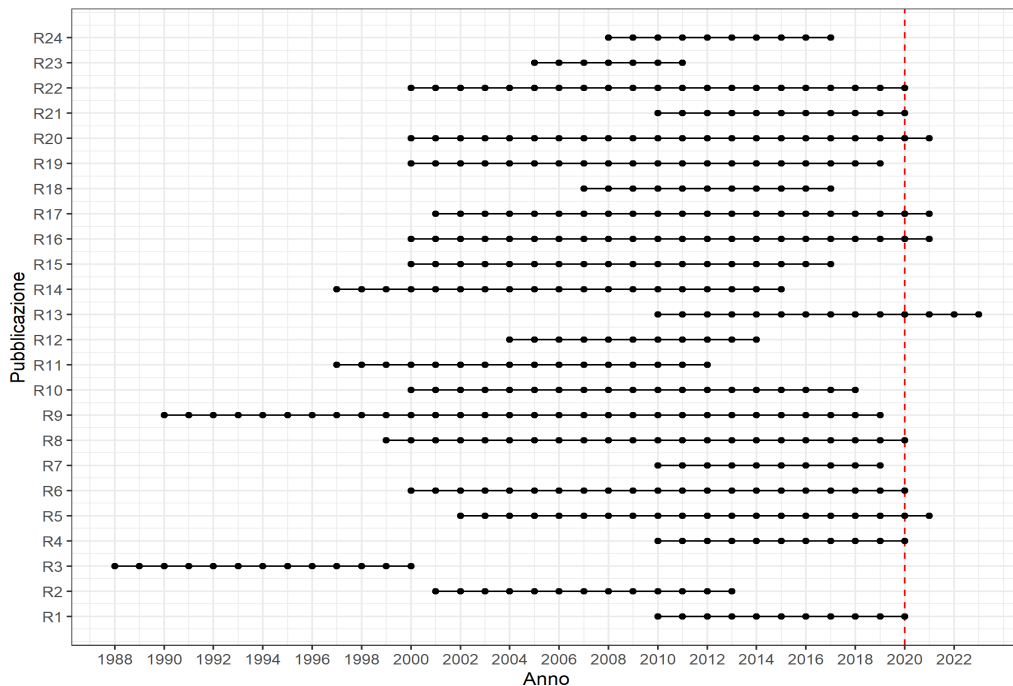
Come è possibile osservare graficamente (Grafico 1), le review analizzano articoli pubblicati a partire dal 1988, come l'articolo di Moore e Hofman (1988), contenuto nella *review* da Beijgaard (2004), fino ad articoli più recenti pubblicati nel 2023. Nel grafico è stata inserita una linea rossa che funge da spartiacque simbolico, indicando l'inizio della pandemia. Questo evento, come sottolineato anche dall'UNESCO, ha avuto un impatto educativo senza precedenti:

Dopo l'interruzione storica causata dalla pandemia di Covid-19, la maggior parte delle scuole nel mondo ha riaperto, ma il sistema educativo è ancora in fase di ripresa, valutando i danni subiti e le lezioni apprese. La pandemia ha colpito più di 1,5 miliardi tra studenti e giovani, con gli alunni più vulnerabili tra i più penalizzati (UNESCO, 2023, p. 1, traduzione di chi scrive)

A partire da questa mappatura, è stata calcolata la frequenza con cui ciascun triennio compreso tra il 1988 e il 2023 è stato coperto dagli articoli inclusi nella nostra UR, rispondendo così alla DR2 e alla SDR2.1.

⁹⁸ Le revisioni sono state inserite alfabeticamente. Quindi R1 corrisponde all'articolo di Amorim e Ribeiro-Silva (2022); R2 a quello di Avraamidou (2014); R3 a quello di Bahari (2022); R4 alla *review* di Beijgaard e colleghi (2004); fino ad arrivare a quella di Yuan e colleghi (2019).

Grafico 1 *Mappatura temporale degli anni di pubblicazione degli articoli*



Relativamente agli anni pandemici abbiamo calcolato che: il 2020 è stato coperto dal 50% delle revisioni (cioè 12 *review* su 24); il 2021 dal 21% delle *review* (cioè 5 su 24), il 2022 ed il 2023 dal 4,2% (cioè 1 su 24). Cambiando punto di vista, analizzando cioè con quale frequenza il triennio del Covid-19 (2020-2023) viene coperto degli articoli, si evince che tale arco temporale ha una frequenza assoluta pari a 6 ed una frequenza relativa pari a 0,015. Ciò significa che il 1,48% delle revisioni copre questo periodo. Di seguito riportiamo i due grafici riguardanti la frequenza assoluta e la frequenza relativa.

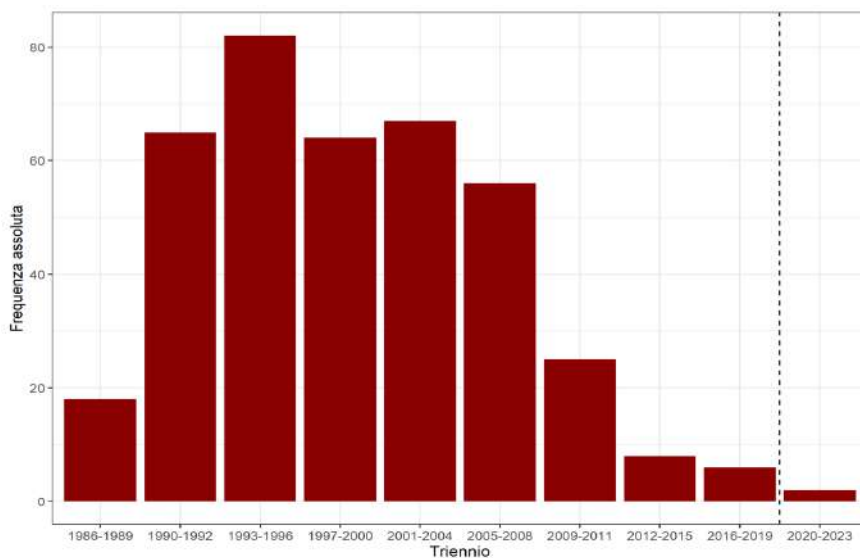


Figura 3 *Grafico della frequenza relativa*

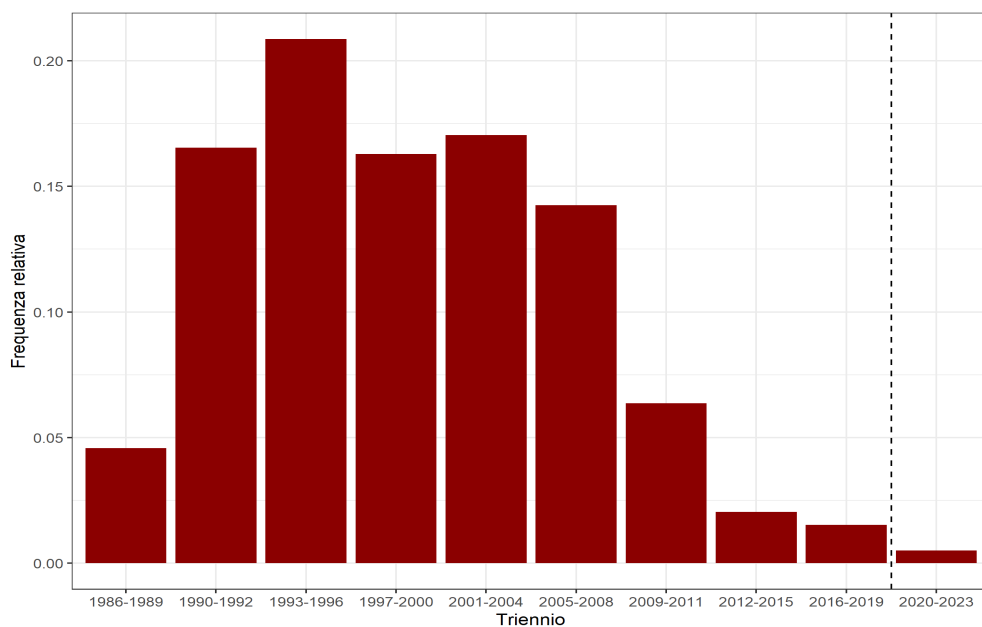


Figura 4 *Grafico della frequenza assoluta*

2.5 La copertura geografica degli articoli

La presente sezione intende rispondere alla domanda di ricerca numero 3 (DR3) e alla rispettiva sotto domanda⁹⁹ (SDR3.1), formulate a partire da alcune criticità riscontrate da Feser e Haak (2022) e da Rushton e colleghi (2023). Entrambi i contributi, infatti, segnalano una sottorappresentazione degli studi provenienti da paesi non anglofoni e non occidentali. Per questa ragione si è ritenuto opportuno realizzare una mappatura della distribuzione geografica, articolata in due livelli: il primo riguarda il paese dell'istituzione di afferenza degli autori delle revisioni sistematiche (DR3); il secondo prende in esame la provenienza dell'istituzione degli autori degli studi primari analizzati dalle medesime revisioni (SD3.1).

Venendo alla prima domanda, dai dati raccolti emerge che il 64% delle revisioni sistematiche (ossia 16 su 25) proviene dall'Europa. Le restanti rassegne sono distribuite nella seguente modalità:

- il 4% dall'Oceania e dall'America latina (rispettivamente 1 su 25);
- l'8% dalla Cina e dagli Stati Uniti (rispettivamente 2 su 25)
- il 16 % dal Medio Oriente (3 su 25).

Per una visualizzazione grafica dettagliata si rimanda alla Fig. 5.

Questi dati fanno emergere come la nostra UR includa contributi provenienti da 16 stati differenti. In riferimento alle criticità richiamate da Feser e Haak (2022) e da Rushton e colleghi (2023)), possiamo osservare che soltanto il 23,07% degli articoli inclusi (6 su 26) è ascrivibile a paesi anglofoni (Regno Unito, Stati Uniti, Nuova Zelanda, Irlanda), mentre il 76,93% è riconducibile a contesti non anglofoni prevalentemente occidentali (Europa, America Latina, Medio-oriente, Cina e Oceania).

⁹⁹ SDR3: Qual è la distribuzione geografica delle *review* prese in considerazione?

SDR3.1: Qual è la distribuzione geografica degli articoli inclusi nelle *review*?

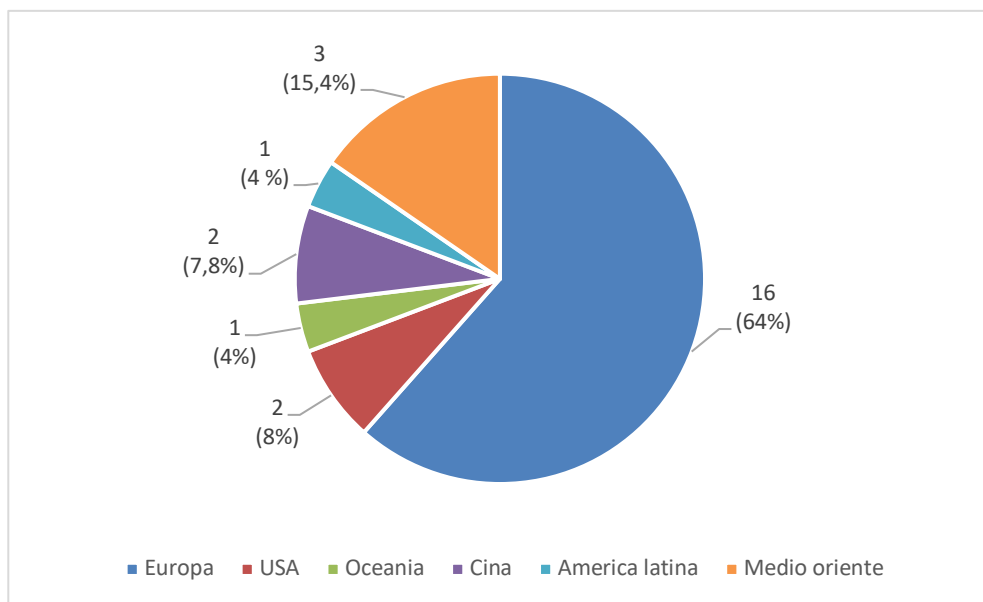


Figura 5 *Distribuzione geografica degli articoli inclusi nella UR*

Per ciò che concerne la SDR3.1, i dati raccolti si basano su un totale di 1289¹⁰⁰ articoli revisionati nelle rassegne sistematiche incluse nella nostra UR. La distribuzione geografica risulta così articolata:

- Il 40% del numero complessivo, ossia 520 articoli, proviene dall'America del Nord (Canda e Stati Uniti);
- il 2% dall'America latina (22 articoli);
- lo 0,2% dai Caraibi, l'8,1% dal Medio Oriente (105 articoli), il 13% dall'Estremo Oriente (166 articoli),
- lo 0,1% dall'Asia Centrale (1 articolo proveniente dall'Afghanistan);
- il 2,2% dal Sud-Est asiatico (28 articoli);
- 1,6 % dal continente africano (21 articoli);
- 8,6 % dall'Oceania (111 articoli);
- il 24, 2% dall'Europa (313 articoli).

¹⁰⁰ I 1289 articoli non considerano 9 articoli che sono stati revisionati da più rassegne.

Per la visualizzazione grafica si rimanda alle Figure 6 e 7.

In conclusione, la duplice mappatura condotta evidenzia, da un lato, che gli esiti della nostra ricerca teorica, presentati nelle sezioni precedenti (Sezioni 2.3 e seguenti), risultano rappresentativi di otto aree geografiche distinte; dall'altro, conferma la maggiore produttività scientifica dei paesi anglofoni ed europei. Tuttavia, la copertura garantita dalle revisioni selezionate consente di colmare, almeno in parte, le lacune individuate da Feser e Haak (2022) e da Rushton et al. (2023) in termini di rappresentatività geografica nella letteratura sul TPI.

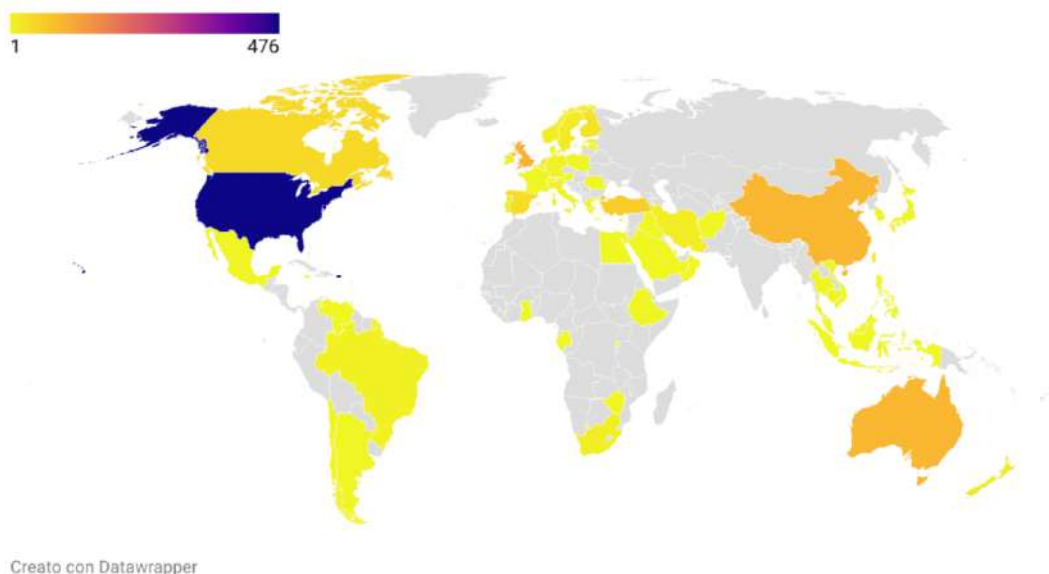


Figura 6 *Rappresentazione grafica dei paesi di provenienza degli articoli revisionati dalle rassegne incluse nella UR*

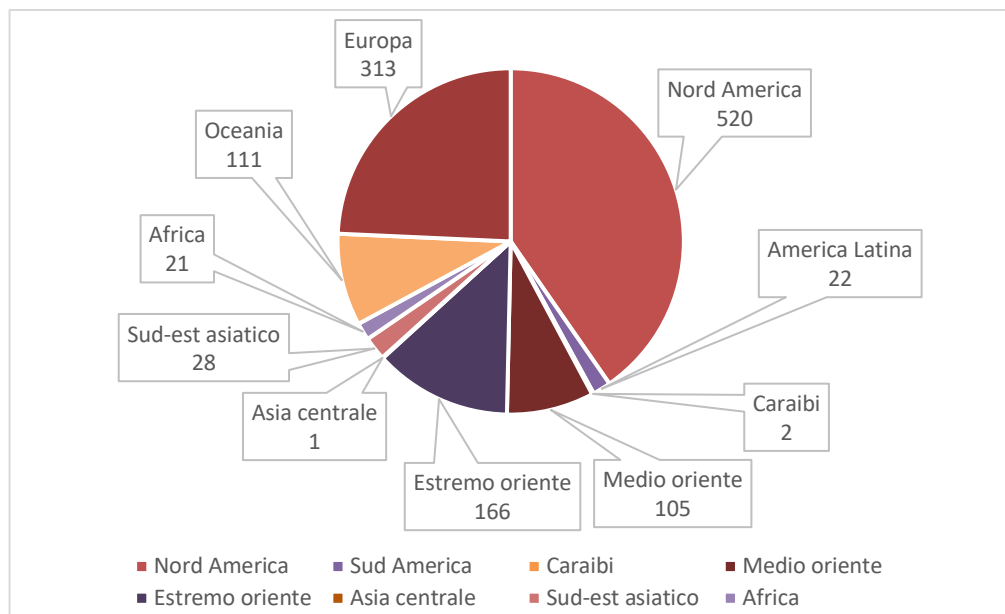


Figura 7 *Rappresentazione numerica dei paesi di provenienza degli articoli revisionati dalle rassegne incluse nella UR*

2.6 Discussione dei risultati e possibili traiettorie di ricerca

Per concludere questo capitolo, proponiamo una definizione riassuntiva di identità professionale del docente (TPI) coerente con quanto è stato esposto fino a questo punto (rispondendo così a DR1¹⁰¹). In primo luogo, con questa espressione, si vuole rappresentare un concetto multidimensionale e complesso che prevede l'integrazione di cinque differenti sotto-identità: personale, sociale, collettiva, professionale e digitale. Esse si costituiscono a partire da contesti professionali eterogenei come il percorso di formazione iniziale, l'ambiente scolastico ed extrascolastico e di conseguenza si modificano lungo tutto l'arco della carriera professionale. In secondo luogo, la TPI presuppone una concezione

¹⁰¹ Attraverso quali categorie è possibile definire il costrutto dell'identità professionale del docente nell'istituzione scolastica?

del docente come un professionista autonomo capace di costituire relazioni professionali con i propri colleghi finalizzate allo sviluppo, all'inclusione e al benessere di tutta la comunità scolastica. Infine, tale costrutto descrive una dinamica in continua evoluzione e trasformazione soggetta a processi di rinegoziazione e apprendimento professionale che hanno luogo durante tutta la vita lavorativa, coinvolgendo il sapere e l'azione pedagogico-didattica, le emozioni, i giudizi e i valori dei docenti.

Nel corso di questo capitolo, la nostra UR è giunta a considerazioni e risultati differenti rispetto alla *meta-review* di Feser e Haak (2022). Tali differenze riguardano, come abbiamo visto, la definizione di TPI, la composizione dei codici e delle categorie attraverso i quali è stato approfondito analiticamente tale costrutto¹⁰² e alcune considerazioni di tipo quantitativo relativamente agli studi revisionati.

Partendo, infatti, dallo sfondo teorico individuato dagli autori tedeschi, si è ritenuto necessario ampliare la riflessione sull'identità individuale, sociale e collettiva attraverso due nuove tematiche: l'identità professionale e l'identità digitale. Ci soffermeremo in prima battuta sul primo tema e successivamente sul secondo.

L'introduzione del costrutto dell'identità professionale, pur basandosi sui concetti di identità personale, sociale e collettiva individuati da Feser e Haak, apporta un contributo innovativo perché permette di declinare queste sotto-identità in termini professionali. Nella sezione 2.3.1, infatti, abbiamo definito l'identità professionale personale come la coscienza che il singolo individuo ha della propria professione, l'identità professionale sociale come l'autocoscienza soggettiva della propria professione e, infine, l'identità professionale collettiva come la coscienza sociale. Rispetto alle precedenti, quest'ultima dimensione concerne il riconoscimento sociale del corpo professionale degli insegnanti, facendo subentrare alla consueta riflessione sul rapporto *orizzontale* fra individui (identità individuale e sociale) un'analisi che coinvolge il rapporto *verticale*

¹⁰² Si ricorda che nella Feser ed Haak presentano “30 key features” (2022, p. 30), mentre questa UR descrive ha individuato 42 codici, 5 categorie e 5 tematiche.

intrattenuto dagli individui con il livello istituzionale e con le ideologie che pervadono i sistemi educativi. A questo proposito sono stati introdotti due modelli distinti di professionalità: l'insegnante come professionista autonomo e l'insegnante come funzionario o tecnico.

Nella Sez. 2.3.7 dell'UR, attraverso le categorie dell'*agency*, del contesto professionale e della professionalità, abbiamo delineato il posizionamento identitario e professionale degli insegnanti a partire da tre livelli di analisi tra loro interconnessi: il livello macro (dimensione istituzionale), meso (le relazioni professionali con i colleghi), micro (il gruppo classe). Prendendo in considerazione la dimensione macro e meso, per esempio, Liu e Trent (2023) sottolineano come i processi di immaginazione (*imagination*), coinvolgimento (*engagement*) e allineamento (*alignment*) al contesto scuola e alle policy possano condizionare differenti traiettorie di sviluppo identitario (uno scenario 'fiorentino', uno 'tendente alla sopravvivenza', e uno di 'esclusione'). Come si è visto, le relazioni di potere¹⁰³ sono, nella prospettiva degli autori cinesi, uno dei principali fattori di influenza dell'*agency* del docente. D'altro canto, relativamente al micro-livello, Moore (2008) ricorda che l'*agency* del docente concerne il modo in cui gli insegnanti usano il potere e la propria autorevolezza per prendere decisioni critiche che influenzano positivamente il cambiamento sociale dei discenti nelle aule. Queste scelte, chiaramente, hanno a che vedere prettamente con le azioni di mediazione didattica e con il sapere pedagogico disciplinare (codici 3 e 4 della professionalità).

Questa cornice interpretativa, dunque, ci ha consentito di leggere il concetto di "positional identity" dei docenti (Feser & Haak, 2022, p. 21) a partire da dei processi di interazione che sono manifesti e latenti. In effetti, lo spazio di azione e di posizionamento identitario degli insegnanti può essere influenzato dalle normative, dal tipo di ideologia veicolata a livello istituzionale (macro) e dalla qualità delle relazioni professionali con i colleghi (meso) e con la classe (micro).

¹⁰³ La prospettiva di Liu e Trent (2023) si dimostra più coerente con il testo di Wenger (1998) rispetto a quella di Feser e Haak, poiché contempla anche la dimensione del potere che, a ben vedere, è un punto di analisi importante per il pedagogista statunitense. Gli autori tedeschi, invece, pur rifacendosi esplicitamente al testo di Wenger, omettono questo elemento.

Il contesto professionale in cui i docenti operano può essere così equiparato, riprendendo le parole di Rushton e Reiss (2021), ad un campo. Al contrario, il punto di vista di Feser e Haak (2022) considera il posizionamento identitario a partire esclusivamente da processi di interazione manifesti senza prestare particolare attenzione all'influenza che le differenti forme di ideologia possono avere sull'educazione (una dimensione prettamente latente).

Da ciò consegue che, assumendo acriticamente la posizione dei ricercatori tedeschi, da una parte si rischia di delinearne il posizionamento identitario dei docenti esclusivamente in relazione al rapporto con il gruppo sociale attribuendo scarso rilievo alla dimensione della coscienza sociale; dall'altra si dà origine a una discontinuità teorica con lo scritto di Holland e colleghi (1998)¹⁰⁴, un testo citato esplicitamente da Feser e Haak per introdurre la tematica del posizionamento identitario (2022, p. 4)

Nel nostro elaborato, invece, la prospettiva dell'*agency* inquadra tale posizionamento in relazione alle scelte relative a tutti gli ambiti professionali della professione docente¹⁰⁵ e in relazione alla dimensione del potere. A tal proposito nella sezione 2.3.7 si è riflettuto sulla possibile connessione tra *teacher agency* e la prospettiva della cittadinanza democratica. In particolare, è stato

¹⁰⁴ Nella loro rassegna Feser e Haak (2022, p. 7) citano un passo di Holland e colleghi (1998) ripreso dal testo *Identity and Agency in Cultural Words*. Nel capitolo 6 di questo libro, facendo riferimento esplicito al lavoro di Bourdieu, gli autori introducono il costrutto del posizionamento identitario a partire dal concetto di *habitus*. “Con il termine posizionamento identitario (*positional identity*) intendiamo la percezione che una persona ha della propria posizione sociale nel mondo. Bourdieu (1977b) offre osservazioni utili su come il fenomeno che definiamo come posizionamento identitario si manifesti in diverse situazioni sociali. [...] Bourdieu riconosce, come già aveva fatto Bakhtin (1986), la consapevolezza da parte dei parlanti del diverso valore sociale attribuito a lingue, generi e stili comunicativi, ed enfatizza le valutazioni abituali e spesso inconsapevoli che si compiono prima e durante la conversazione” (1998, p. 127, traduzione di chi scrive). A differenza di Feser e Haak, Holland e colleghi, così come Bourdieu, intendono la produzione di abiti come dei prodotti di strutture che non presuppongono “un’intenzione cosciente” (Carmagnola, 2021, p 170) e per questa ragione vengono definiti “*out-of-awareness*”.

¹⁰⁵ Essi riguardano il rapporto con gruppi, il posizionamento relativo ai discorsi che pervadono l'educazione, le iniziative di sviluppo professionale, le risorse a disposizione, la percezione dell'efficacia e il senso del proprio compito in quanto insegnante.

evidenziato il nesso tra *agency* e concetto di professionalità del docente con lo scopo, seppur con i dovuti limiti, di raffigurare differenti posizionamenti a partire da: le relazioni con gli studenti, il rapporto con le discipline e più in generale con il contesto professionale. Per tali ragioni, riteniamo importante ai fini delle future ricerche:

1) riflettere sulla connessione tra ideologia, potere, identità professionale dell'insegnante e identità organizzativa della scuola, riprendendo così la pista di ricerca inaugurata nel Cap.1 attraverso i lavori di Apple, Biesta, Baldacci e Margiotta e ripresa in questo paragrafo grazie al SIA e dagli studi di Trent (2016);

2) analizzare il posizionamento identitario del docente, prendendo in esame l'alternativa tra il modello del docente come tecnico o come un professionista.

Un ulteriore punto di novità riprende e specifica, sempre a partire dalla categoria dell'*agency*, un'arguta intuizione di Feser e Haak. Questi autori, come abbiamo mostrato nella Sez. 2.3.5 di questo capitolo, invitano a considerare l'evoluzione del processo identitario alla stregua dello sviluppo professionale. Questa interessante operazione si fonda su due presupposti: il primo richiede di intendere lo sviluppo professionale come un dispositivo di apprendimento riflessivo e trasformativo che deve avere le caratteristiche di essere compatibile con l'identità professionale dei docenti e perdurare lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) (Amorim & Ribero-Silva, 2022). Il secondo richiama il tema dell'*agency* sottolineando l'importanza del coinvolgimento attivo degli insegnanti nel processo di sviluppo professionale. Ricordiamo, a questo proposito, le parole Beijaard e colleghi (2004) riprese da Avraamidou (2014): "L'*agency* costituisce un elemento fondamentale dell'identità professionale, in quanto sottolinea la necessità per gli insegnanti di essere attivamente coinvolti nel proprio sviluppo professionale" (Beijaard et al., 2004, p. 122; Avraamidou, 2014, p. 153). Sulla stessa linea ricordiamo anche un recente rapporto dell'OCSE dove viene confermata l'importanza del coinvolgimento attivo degli insegnanti nelle iniziative di sviluppo professionale (in inglese *continuing professional learning*). "Il percorso più promettente per aumentare l'efficacia dello

sviluppo professionale continuo degli insegnanti (CPL) non risiede in un'adesione meccanica a un elenco di caratteristiche progettuali, bensì nello sviluppo di una comprensione più approfondita di come gli insegnanti apprendono, cosa li motiva ad apprendere e in che modo, perché e quando specifiche caratteristiche progettuali possono supportare efficacemente questo processo” (Boeskens et al., 2020, pp. 10-11, traduzione di chi scrive). Rifacendoci, quindi, alle considerazioni fino a qui esposte, si suggerisce che le future ricerche esplorino la relazione tra identità professionale, *agency* e sviluppo professionale.

Infine, la terza e ultima considerazione sull'identità professionale è relativa al legame teorico di questo tema con la categoria del contesto professionale (Sez. 2.3.4 di questo elaborato). Ricordiamo che tale categoria è stata esaminata in relazione alla qualità delle relazioni orizzontali (tra pari) e delle relazioni verticali che si instaurano all'interno del contesto scuola (insegnanti-alunni; dirigenti-insegnanti). Venendo alla relazione con gli studenti (un codice trattato appositamente all'interno della categoria della professionalità), una delle ripercussioni connessa al periodo post-pandemico concerne l'ambiente di apprendimento psicosociale e i possibili problemi relazionali dei discenti (Denfeld et al., 2023). A questo proposito, Denfeld e colleghi affermano (2023, p. 5056, traduzione di chi scrive): “Le ricerche sull'identità professionale degli insegnanti in relazione al loro lavoro con lo sviluppo psicosociale ed emotivo degli studenti sono limitate e sembrano concentrarsi quasi esclusivamente sul fenomeno del bullismo. Manca una comprensione più ampia del concetto di PSE. Tuttavia, una tale comprensione sarebbe utile per identificare i potenziali fattori che ostacolano o supportano il lavoro degli insegnanti”. Per questa ragione, riprendendo le considerazioni di Denfeld e colleghi (2023), riteniamo importante esplorare la tematica dell'identità professionale a partire sia dalle strategie di mediazione e personalizzazione della didattica che dall'osservazione delle condizioni psicosociali degli studenti. I risultati di queste ricerche, infatti come affermano Denfeld e colleghi (2023), potrebbero influenzare l'attività di

formazione iniziale, di sviluppo professionale e più in generale rafforzare l'identità dei docenti.

Soffermandosi, invece, sulle relazioni tra i colleghi, Liu e Trent (2023) ritengono che i rapporti interpersonali positivi – come la cooperazione, la comunicazione, il sostegno e la fiducia– non solo abbiano influenza sulla dimensione emotiva e di benessere degli insegnanti, ma possano facilitare anche l'*agency* dei docenti all'interno del contesto. In maniera analoga, anche la figura del mentore (Cabaroğlu & Öz, 2023) e delle comunità di pratica svolgono un ruolo importante nel supporto e nella facilitazione dello sviluppo identitario dei docenti novizi Yuan (2019) e degli *student teachers* (Österling & Christiansen, 2022). Già nel 2010¹⁰⁶, la *Commissione Europea* sottolineò la necessità di ragionare specularmente sulle relazioni professionali che gli insegnanti stabiliscono con la classe e con i colleghi. Riprendendo questa prospettiva, il primo volume del rapporto *Talis* (OECD, 2019) ribadisce l'importanza di questa chiave interpretativa: “L'attenzione si concentra poi sul clima scolastico e di classe, considerati un contesto importante e una leva a livello scolastico sia per l'apprendimento e il benessere sociale degli studenti, sia per la fiducia e l'impegno degli insegnanti verso l'insegnamento” (OECD, 2019, p. 83).

Ci concentriamo, ora, sulla seconda tematica: l'identità digitale. Attraverso di essa, viene introdotto un ulteriore punto di distinzione rispetto alla rassegna di Feser e Haak (2022), in quanto il lavoro degli autori tedeschi non prende in considerazione questo aspetto. A questo proposito, da due rassegne (Voogt et al., 2013; Masoumi & Noroozi, 2023) si evince che il fenomeno della rivoluzione digitale ha incominciato a interessare il mondo della scuola e l'ambito della

¹⁰⁶ Il documento di riferimento è intitolato *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Si riporta il passo in questione: “Gli insegnanti lavorano in una professione che dovrebbe basarsi sui valori dell'inclusione sociale e della valorizzazione del potenziale di ogni studente. Devono possedere conoscenze sullo sviluppo e la crescita umana e dimostrare sicurezza di sé nelle interazioni con gli altri. Devono essere in grado di lavorare con gli studenti come individui e sostenerli nel loro percorso per diventare membri attivi e pienamente partecipi della società. Inoltre, dovrebbero saper operare in modi che aumentino l'intelligenza collettiva degli studenti e collaborare con i colleghi per migliorare il proprio apprendimento e insegnamento” (*European commission*, 2010 p. 3, traduzione di chi scrive).

ricerca scientifica a partire dai primi anni del 2000. Infatti, già dalla prima decade del XXI secolo, i *policy maker* e i ricercatori hanno elaborato indicazioni e modelli relativi alle competenze digitali (Masoumi & Noroozi, 2023). I principali quadri emersi sono: il TPACK e le sue evoluzioni (Koehler & Mishra, 2005; Voogt, 2013; Brevik et al., 2019), il *framework* dell'UNESCO (2018) e i *framework* *DigComp* (Redecker, 2017; Vuorikari et al., 2022). Inoltre, durante la pandemia Covid-19, gli insegnanti hanno dovuto modificare radicalmente le loro abitudini professionali (Van der Spoel et al., 2020; König et al., 2020), e avviare nuove riflessioni sui “core value in teaching” (Kim & Asbury, 2020). Una delle questioni più rilevanti, riprendendo quanto affermato da Bahari (2022), riguarda sicuramente la relazione tra identità dei docenti, tecnologie digitali e ambienti digitali. In particolare, durante il periodo pandemico, gli insegnanti hanno dovuto modificare e riqualificare le loro pratiche professionali dando avvio a nuovi processi di formazione identitaria¹⁰⁷.

Il nostro lavoro ha affrontato analiticamente questa tematica attraverso alcuni codici: contesto scolastico digitalmente aumentato, competenze digitali e *agency* digitale. In relazione a ciò, abbiamo osservato come la necessità di implementare lo sviluppo delle competenze digitali dei docenti e degli studenti muova da un'esigenza che non è di natura meramente tecnico-strumentale. Molti dei modelli citati, infatti, propongono un'integrazione dei saperi pedagogici, tecnologici e disciplinari allo scopo di promuovere l'idea di *agency* e di cittadinanza. Un primo esempio emblematico è il *framework* TPACK, *Technology, Pedagogy, and Content Knowledge* (Voogt et al., 2013), a partire dal quale Brevik e colleghi (2019) elaborano il concetto di *transformative digital agency*. Il secondo lo si evince dalla rassegna di Masoumi e Noroozi (2023). Questi autori, rifacendosi alle *Raccomandazioni* sulle competenze chiave, interpretano la formazione e lo sviluppo delle competenze digitali per gli studenti orientandosi su dei traguardi di cittadinanza (Commissione Europea, 2018, p. 9). Questa prospettiva, per esempio, viene ripresa recentemente nel quadro *DigComp2.2* (Vuorikari et al., 2022, p. 4).

¹⁰⁷ Per approfondimenti si rimanda a Bahari (2022, p. 397).

Date queste interessanti considerazioni, specifichiamo due criticità che verranno esplorate nei prossimi paragrafi attraverso la ricerca empirica e potranno essere oggetto di ulteriori ricerche future. Da una parte la revisione di Bahari (2022) mostra come solo il 2,3% degli articoli e delle ricerche empiriche da loro revisionati utilizzino i modelli europei *DigComp*¹⁰⁸. In particolare, nelle note si fa esplicito riferimento ai quadri *DigCompEdu* (Redecker, 2017) per gli insegnanti e *DigComp2.2* per gli studenti (Vuorikari et al., 2022). Dall'altra, il concetto di *agency digitale trasformativa* (Brevik et al., 2019) viene presentato a partire da uno studio empirico che analizza gli studenti in formazione nella scuola primaria e secondaria¹⁰⁹. Per questa ragione, la nostra ricerca empirica utilizzerà alcune parti dei quadri *DigCompEdu* e *DigComp* per riflettere sulla relazione tra competenze, *agency*, e identità degli insegnanti in servizio in una prospettiva di cittadinanza digitale. Nella sezione 2.3.7 di questa UR, abbiamo infine mostrato che la posizione epistemologica emersa relativamente al concetto di identità digitale si pone in linea di continuità con la sfida della cittadinanza digitale.

Concludiamo la parte relativa ai risultati qualitativi, affermando che la qualità e la fisionomia di queste relazioni devono essere declinate sia dal punto di vista istituzionale, interrogandosi sull'identità della scuola come agenzia formativa (Baldacci, 2019), sia a partire dalla natura delle interazioni e degli spazi di azione dei docenti e degli studenti all'interno della scuola (Biesta, 2023). In questo senso, abbiamo riconosciuto nella filosofia di Freire un punto di continuità con la prospettiva idiografica tipica della pedagogia. Questo raccordo è stato riconosciuto nella visione antropologica di Freire – la natura dell'essere umano è un essere per sé/di più – e nella sua concezione problematizzante dell'educazione.

Infine, le ultime indicazioni riprendono alcuni dati di natura quantitativa riscontrati nell'UR. In primo luogo, si è osservato come a livello generale il

¹⁰⁸ Questo dato emerge nella parte intitolata: *Results to the adopted theoretical framework/perspective* (2022, p. 411).

¹⁰⁹ L'articolo in questione è quello di Brevik e colleghi (2019).

periodo pandemico presenti una frequenza molto inferiore rispetto ad altri trienni coperti dalle *review*. Ciò è sicuramente motivato dal fatto che solo il 21% delle *review* (5 su 24) prende in considerazione articoli pubblicati in anni contigui o successivi a questo periodo. Pertanto, potrebbe essere utile condurre delle ricerche sistematiche che analizzano la relazione tra pandemia e identità professionale dei docenti su tutti i livelli di istruzione. In secondo luogo, dalla mappatura della provenienza geografica delle rassegne di secondo livello (*systematic review*) emerge che gran parte del continente asiatico e la totalità dei continenti africani e antartici non sono stati coperti. Più equilibrata è, invece, la copertura geografica degli studi primari che comprendono 62 paesi e cinque continenti includendo anche le differenti regioni geografiche (America del Sud, Centrale, Nord, Sud-est Asiatico, Asia Centrale, Medio Oriente, Estremo Oriente). Le future ricerche secondarie, dunque, potrebbero essere implementate anche nelle regioni geografiche sottorappresentate.

Coerentemente con le problematiche fino a qui esposte, proponiamo una domanda di ricerca e le rispettive sotto-domande. Tali interrogativi, infatti, sono stati l'oggetto specifico della nostra ricerca empirica condotta in Italia ed Irlanda. Nel prossimo paragrafo avremo cura di specificare le ragioni che ci hanno portato a scegliere questi due paesi.

Di seguito proponiamo le domande

DR: Come la sfida della cittadinanza digitale e democratica si riflette e modifica l'identità professionale personale e sociale dei docenti in servizio nelle scuole del secondo ciclo irlandesi ed italiane?

SDR1: Quali pratiche, significati ed esperienze costituiscono la professionalità del docente della scuola secondaria?

SDR2: Come, secondo gli insegnanti, il contesto e le differenti policy influenzano scenari di sviluppo professionale?

SDR3: Quali sfide rappresentano le tecnologie digitali per gli insegnanti?

LA RICERCA EMPIRICA

CAPITOLO 3

La ricerca in ambito educativo, come ricorda Luigina Mortari, deve svilupparsi sia sul versante teoretico sia su quello empirico, poiché questi due ambiti devono essere strettamente correlati “secondo una logica di tipo dialogico-ricorsivo che produca un continuo rimodularsi dell'una rispetto all'altra nella forma di una reciprocazione evolutiva” (2016, p. 13). In effetti, la ricerca educativa è “immersa in tale tensione per sua natura [...] poiché nel suo nucleo epistemologico c'è non solo la dimensione descrittiva ma anche quella pratico-orientativa e poiché l'attributo qualificante indica che teoria e pratica la connotano congiuntamente” (Viganò, 2024, XXIII). Di conseguenza, l'intento del terzo e del quarto capitolo del presente elaborato è di rispondere alle domande di ricerca enunciate nel secondo capitolo¹¹⁰ formulando delle ipotesi di lavoro (“*working hypotheses*” come le ha definite il Dewey del testo *The School and Society*) utili per orientare la pratica educativa degli insegnanti. Sempre il filosofo americano nello scritto *The Sources of a Science of Education* evoca con spirito critico la tendenza di matrice positivista che porta spesso ad assumere i dati della ricerca come verità incontrovertibili, quando invece “nessuna conclusione di una ricerca scientifica si può convertire immediatamente in una norma dell'arte dell'educazione” (Dewey, 1929/1971, p. 11)

¹¹⁰ Di seguito si riportano la domanda di ricerca e le sotto-domande esposte al termine del terzo capitolo. DR: Come la sfida della cittadinanza digitale e democratica modifica e si riflette sull'identità professionale personale e sociale dei docenti in servizio nelle scuole del secondo ciclo irlandesi e italiane?

SDR1 Quali pratiche, significati ed esperienze costituiscono la professionalità del docente della scuola secondaria?

SDR2 Come, secondo gli insegnanti, il contesto e le differenti policy influenzano scenari di sviluppo professionale?

SDR3 Quali sfide rappresentano le tecnologie digitali per gli insegnanti?

A questo proposito, facendo riferimento ai contributi di Farrow e colleghi (2020), Creswell e Creswell (2018) e Cohen et al. (2017), il presente capitolo introdurrà innanzitutto la fondazione della filosofia (*philosophical foundation*¹¹¹) della ricerca empirica, delineando il cosiddetto *worldview* (Creswell & Poth, 2018, p. 44), per poi definire il disegno di ricerca e la relativa metodologia (Lucisano, 2024). Nel capitolo quarto, invece, verranno presentati i risultati e la relativa discussione.

3.1 Una ricerca di natura idiografica: il paradigma epistemologico della ricerca

Nel dibattito contemporaneo sulla ricerca educativa si è assistito a una progressiva integrazione tra approcci idiografici e nomotetici, qualitativi e quantitativi, favorita dalla diffusione dei metodi misti (Vivanet, 2018). Questa evoluzione ha contribuito a superare la cosiddetta “guerra di paradigmi” (Trinchero, 2002, p. 40; Pastori, 2017, p. 90), che per lungo tempo ha alimentato una rigida contrapposizione metodologica tra differenti scuole di pensiero. In estrema sintesi, mentre l’approccio idiografico valorizza l’esperienza soggettiva degli individui nella costruzione del mondo sociale, mirando a comprendere come ciascuno interpreti, modifichi e attribuisca senso alla realtà in cui è inserito, il paradigma nomotetico, al contrario, concentra l’attenzione sull’identificazione di leggi generali dei fenomeni sociali, mediante procedure sistematiche e metodi replicabili (Cohen et al., 2017).

Questo processo di arricchimento e di contaminazione metodologica in ambito educativo – ben sintetizzato dall’espressione “aumentata metodologia” (Vivanet, 2018, p. 56) – impone di rendere espliciti i processi conoscitivi sottesi a ogni ricerca sulla base delle specifiche problematiche indagate, piuttosto che su

¹¹¹ Con il termine fondazione filosofica Farrow e colleghi (2020) fanno riferimento a una particolare visione del mondo comprendente l’ontologia, l’epistemologia e l’assiologia dei paradigmi epistemologici attraverso i quali viene costruito e portato avanti il disegno di ricerca.

assunzioni dogmatiche predefinite (Vivanet, 2018). In relazione a ciò, riportiamo di seguito la traduzione di un estratto di Creswell e Creswell relativo all'ontologia regionale e agli ambiti di applicazione della ricerca qualitativa:

La ricerca qualitativa è un approccio per esplorare e comprendere il significato che gli individui o i gruppi attribuiscono a un problema sociale o umano. Il processo di ricerca prevede l'emergere di domande e procedure, la raccolta di dati nel contesto del partecipante, l'analisi dei dati in modo induttivo, partendo da questioni particolari per arrivare a temi generali e l'interpretazione del significato dei dati da parte del ricercatore. [...] Chi si impegna in questa forma di indagine sostiene un modo di guardare alla ricerca che valorizza uno stile induttivo, un'attenzione al significato individuale e l'importanza di riportare la complessità di una situazione (2018, p. 41, traduzione nostra).

In questo contesto, Benvenuto (2018) ha recentemente evidenziato come lo sguardo idiografico rappresenti il processo conoscitivo caratteristico delle scienze umane e, in particolare, della pedagogia. Tale prospettiva pone al centro il soggetto e la persona, considerati nella loro singolarità e nella relazione con i contesti sociali di appartenenza. Come osserva l'autore: "lo studio delle singolarità, delle azioni dei singoli o dei gruppi come realtà educative richiede approcci interpretativisti proprio in quanto 'unici', specifici nella variabilità dei contesti situazionali" (p. 39).

Alla luce di tali premesse, è dunque necessario domandarsi se il nostro problema e le nostre domande di ricerca si prestino a un'indagine di tipo idiografico-qualitativa, oppure a una di tipo nomotetico. L'interrogativo non è meramente retorico, poiché in letteratura si riscontrano metodologie e approcci differenti per l'indagine del costrutto TPI. Per esempio, la revisione sistematica condotta da Hanna e colleghi (2019) esamina venti studi che impiegano strumenti quantitativi volti a misurare le componenti del TPI. Allo stesso modo, anche i rapporti sviluppati sotto l'egida di organizzazioni internazionali come l'OECD, tra cui il già citato *Working Paper* intitolato *Teacher Professional Identity: How to Develop and Support It in Times of Change* (Suarez & McGrath,

2022) e le indagini TALIS (OECD, 2019; 2020), utilizzano dei metodi quantitativi per analizzare il costrutto TPI. Altre ricerche (Rodrigues & Mogarro, 2019; Rushton & Reiss, 2021; Gracia et al., 2022; Rushton et al., 2023), invece, propendono per l'utilizzo di metodi qualitativi come l'analisi tematica e l'analisi narrativa.

Innanzitutto, sulla traccia dell'*Umbrella Review* (UR) condotta nel secondo capitolo, bisogna ricordare che il costrutto TPI si costituisce di cinque sotto-identità: l'identità individuale, sociale, collettiva, professionale e digitale. La nostra tesi è che lo sguardo idiografico permetta di cogliere pienamente la dimensione individuale e sociale relativamente all'identità professionale del docente, mentre quello nomotetico si presti ad analizzare la dimensione collettiva. Se con l'identità personale e sociale (primo e secondo tema della UR), infatti, si prendono in esame le caratteristiche idiosincratiche degli individui e l'interazione degli stessi all'interno di un gruppo partendo da una prospettiva soggettiva, con l'identità collettiva, invece, il processo identitario viene studiato a partire dall'identità del gruppo sociale. Il punto di vista, quindi, non è più soggettivo ma sociologico. Ciò significa, prendendo in prestito le parole di Durkheim, considerare il gruppo degli insegnanti come un fatto sociale riconducibile a modi di agire, di pensare e di sentire esterni all'individuo, eppure dotati di un potere di influenzare il singolo¹¹² (Durkheim, 1895/2008).

Per questa ragione, ricordando la lezione di Dewey del '29, lo sguardo sociologico al costrutto TPI, così come quello psicologico, sono sicuramente importanti se considerati come degli strumenti intellettuali di riferimento; tuttavia, non devono essere scambiati per il contenuto precipuo della pedagogia. Essi rappresentano semplicemente delle fonti (Dewey, 1929/1971; Striano, 2016; Baldacci, 2019). A questo proposito menzioniamo alcune importanti ricerche a livello europeo e internazionale come i rapporti *Eurydice* (Eurydice,

¹¹² Nello scritto *Le regole del metodo sociologico* Durkheim definisce i fatti sociali come modi di fare o modi di essere “capaci di esercitare sull'individuo una costrizione esterna oppure un modo fare che è generale nell'estensione di una società data, pur avendo esistenza propria, indipendente dalle sue manifestazioni individuali” (2008, p. 33).

2021) e *Talis* (OECD, 2019, 2020), che sono stati presi come riferimento sia nel primo capitolo sia nel prossimo paragrafo.

In secondo luogo, riteniamo che la natura del costrutto TPI si presti a un'indagine qualitativa, in quanto i contributi presenti in letteratura lo descrivono come un processo dinamico e in continua evoluzione (Bahari, 2022; Avraamidou, 2014; Beijaard, 2004), fortemente influenzato dal contesto e dalla pratica professionale (Rushton et al., 2023). Il processo di formazione e sviluppo identitario si costituisce, infatti, in relazione all'ambiente e alle esperienze professionali (Amorim & Ribeiro-Silva, 2022). A tal proposito, le osservazioni di Creswell e Poth evidenziano in maniera emblematica come la ricerca qualitativa sia l'approccio più adeguato a catturare tale complessità. Proponiamo ora le parole dei due studiosi americani che illustrano quando sia appropriato utilizzare l'indagine qualitativa:

Quando è opportuno utilizzare la ricerca qualitativa? Conduciamo una ricerca qualitativa perché è necessario esplorare un problema o una questione. Questa esplorazione è necessaria, a sua volta, per studiare un gruppo o una popolazione, identificare delle variabili che non possono essere facilmente misurate [...] Conduciamo una ricerca qualitativa quando vogliamo mettere gli individui in condizione di condividere le loro storie, ascoltare le loro voci e ridurre al minimo le relazioni di potere che spesso esistono tra un ricercatore e i partecipanti a uno studio [...] Conduciamo una ricerca qualitativa perché vogliamo comprendere i contesti o gli ambienti in cui i partecipanti affrontano un problema o una questione (Creswell & Poth 2018, p. 84, traduzione nostra).

Va inoltre sottolineato che l'approccio quantitativo tende, per sua natura, a oggettivare il costrutto identitario, con il rischio di frammentarlo in una serie di componenti trattate come oggetti di indagine indipendenti. Tale rischio viene sottolineato anche da Hanna e colleghi (2019), i quali, nel delineare le prospettive di ricerca per gli studi successivi al loro articolo, evidenziano la necessità di adottare un approccio quali-quantitativo capace di tenere insieme le diverse dimensioni che compongono l'identità docente. Nello specifico, gli

autori mettono in risalto due criticità legate all'uso dei metodi quantitativi in ambito educativo che ricordano quanto indicato da Pastori¹¹³ (Pastori, 2017):

1) viene affermato che nessuno strumento di rilevazione quantitativa revisionato è stato in grado di studiare il fenomeno *teacher identity* tenendo insieme le sei componenti individuate dai ricercatori; 2) si è dichiarato che gli strumenti di rilevazione quantitativa parcellizzano estremamente il costrutto in componenti che risultano autonome e separate rispetto all'intero perdendo così il loro significato di contesto.

La sfida della nostra ricerca qualitativa consiste, dunque, nel restituire la complessità del processo identitario, cogliendo il significato dell'esperienza vissuta dagli intervistati e facendo emergere le specificità legate ai loro contesti di appartenenza. I partecipanti alla ricerca provengono, come vedremo, da scuole situate in Irlanda e in Italia. Per questa ragione il nostro caso di studio ricade nella categoria "dell'educazione comparata" (Pastori, 2017, p. 146), distinta dalla pedagogia comparata in quanto orientata, in chiave qualitativa, all'analisi dei sistemi di credenze e delle pratiche educative, piuttosto che alla comparazione tra misurazioni standardizzate condivise tra diversi paesi.

3.2 Contesto della ricerca

La ricerca empirica di carattere qualitativo è stata svolta in Italia e in Irlanda e ha coinvolto cinque scuole irlandesi e cinque scuole italiane del secondo ciclo.

¹¹³ Tra i limiti della ricerca quantitativa riportati da Pastori (2017, pp. 92-96) ricordiamo: 1) la parzialità nella comprensione del senso e l'assenza di una prospettiva finalistica immanente al fenomeno educativo (i soggetti agendo perseguono traiettorie di senso e pongono dei fini alla loro azione); 2) una possibile interpretazione dei fenomeni sulla base di logiche deterministiche che rendono difficile leggere in fenomeni secondo una multi-direzionalità di variabili; 3) una possibile parcellizzazione e semplificazione della realtà; 4) la necessità di una traduzione numerica incorre nel rischio di tralasciare la qualità dei fenomeni nel loro contesto e nella loro rete di significati (i punti 3-4 sono una diretta conseguenza del punto); 5) il rischio di rendere il fenomeno estremamente neutrale e oggettivo.

La scelta di analizzare il contesto italiano e irlandese nasce da tre ragioni di carattere teorico. La prima è connessa al nesso tra pedagogia e politica e, in particolare, riguarda la tematica del pluralismo educativo e i differenti *ethoi* che caratterizzano le scuole secondarie irlandesi. Di particolare interesse per la nostra ricerca è stata *l'educational philosophy* (Berner, 2017) di *Educate Together* (Richardson, 2009; Hyland, 2020; ESRI, 2020).

La seconda, invece, riguarda l'esistenza in Irlanda di un *framework* nazionale per le competenze digitali per gli studenti e gli insegnanti che si differenzia dai modelli europei *DigComp*. Questo quadro è il *Digital Learning Framework for post-primary school (DLF)* (Des, 2017) nel quale emerge un'interessante definizione di cittadinanza digitale¹¹⁴.

Infine, analizzando alcuni tra i recenti studi nell'ambito della *Comparative and International Education* (Saljan, 2023) e delle policy educative emerge come la coppia Italia e Irlanda non sia ancora stata presa in considerazione direttamente¹¹⁵.

¹¹⁴ “La cittadinanza digitale si riferisce alle norme di comportamento appropriato, etico e responsabile nell'uso delle tecnologie digitali. Questo è particolarmente importante per i giovani, i quali vivono e vivranno gran parte della loro vita su Internet e interagiranno con altre persone online” (Des, 2017, p. 16, traduzione di chi scrive).

¹¹⁵ Ci limitiamo a menzionarne qualcuno degli studi recenti in ambito italiano e internazionale: l'articolo di Craig (2016), prende in considerazione l'*Initial Teacher Education* (ITE) di 50 nazioni, tra queste tuttavia non compare né l'Italia né l'Irlanda; il testo di Cappa (2017) si è concentrato sull'analisi comparata di Finlandia, Danimarca, Germania, Francia, Spagna, Croazia, Regno Unito e Italia; il libro di Magni (2018) esclusivamente sull'Inghilterra; l'articolo di Costa (2018) propone un'analisi comparativa di iniziative di ITE tra Austria, Finlandia, Polonia, Germania e Portogallo; il testo di Mincu (2020) su Regno Unito, gli Stati Uniti e la Francia; Ferrari e colleghi (2021) su Italia e Germania; ancora Magni (2022) su Germania, Francia, Portogallo, Finlandia; infine il recente testo collettaneo di Saljan e colleghi (2023) prende in esame le policy relative all'ITE di Argentina, Birmania, Canada, Cina, Colombia, Finlandia, Filippine, Hong Kong, Russia, Spagna, Stati Uniti, Sudafrica e Turchia.

3.2.1 Il pluralismo educativo irlandese e la sfida democratica. La gestione patronale delle scuole, l'ethos e la storia del movimento Educate Together

Relativamente al nesso tra pedagogia e politica, possiamo affermare, ricordando le parole di Baldacci (2019, pp. 23-30) una possibile traducibilità sia a livello culturale che semantico tra queste due discipline. Anche la nostra UR ha sottolineato l'importanza di questa tematica attraverso i codici ideologia, sistema educativo, potere e struttura del curriculum. Nel secondo capitolo, infatti, si è proposta un'interpretazione debole della nozione di ideologia, intendendo con questo codice un sistema di credenze o di valori relativi a una qualsiasi concezione del mondo che permea e influenza l'identità organizzativa della scuola, la struttura del curriculum, il contesto professionale in cui i docenti sono inseriti e l'identità professionale del docente. Questo accostamento diventa ancora più significativo alla luce della lezione di Bourdieu e dell'interpretazione del contesto professionale come un campo (Rushton & Reiss, 2021) citati all'interno della nostra revisione.

Ai fini della nostra ricerca empirica il suddetto apparato teorico consente di introdurre la tematica del pluralismo educativo, una questione pedagogica molto importante per il sistema irlandese (Hyland, 2020; Säfström & Biesta, 2023) e recentemente analizzata anche nel contesto italiano (Bertagna, 2017; Magni, 2018). Con tale categoria, si intende riflettere sulla natura delle interazioni che devono o possono instaurarsi tra il sistema politico, quello educativo e la famiglia (Berner, 2017). Questo tema rimanda a un ampio dibattito filosofico, svoltosi nella seconda metà del 1900 e ripercorso in maniera analitica da Jürgen Habermas nel testo *Fatti e Norme*, sul rapporto tra i diversi sistemi che costituiscono il tessuto sociale (Petruciani, 2003; Cesarale, 2019).

Nel nostro caso, il cuore della questione riguarda la differenziazione tra i sistemi stato, scuola e famiglia a partire da un'interpretazione funzionale (Luhmann, 1988) a cui si contrappone una lettura dialettica (Habermas, 1996/2018). La prospettiva liberale di Ashley Berner si inserisce in questo dibattito, proponendo di dar voce e riconoscimento a livello istituzionale a una

pluralità di discorsi che si articolano in diverse forme di eticità e che ispirano differenti ‘idee di scuola’ (Baldacci, 2014; 2019; 2020) alla luce della sfida democratica:

Il filosofo contemporaneo William Galston descrive la società civile come «la rete di istituzioni personali e comunitarie, che si pongono in mezzo *tra* l’individuo e lo stato» [...]. Perché questi concetti sono importanti? Sono importanti per come immaginiamo la vita democratica e per come organizziamo l’istruzione in modo che sia adeguata a quell’ideale. Che tipo di cittadini vogliamo che vengano formati dalla scuola? Come sosteniamo i diversi sforzi delle famiglie, alimentando al contempo un attaccamento alla democrazia e ad una democrazia particolare? Chi è incaricato dell’istruzione: l’individuo, lo Stato o la società civile? In quale rapporto tra di loro? E perché?

[...] Sostengo la tesi che l’ideale di un sistema scolastico pubblico uniforme serve poco alla nostra democrazia, anche se è stato messo in atto *attraverso* processi democratici. Affermo anche che, mentre lo Stato dovrebbe finanziare e regolare l’istruzione pubblica, non dovrebbe essere il principale gestore di quello stesso sistema. Piuttosto, così come dimostrano molti sistemi democratici, e come anche il nostro sistema era solito rispecchiare, l’impegno dell’istruzione compete innanzitutto alle associazioni della società civile, con i loro differenti, agili e reattivi *background* culturali. Il pluralismo educativo opera proprio qui, nello spazio tra individuo e Stato, essendo in grado di rispondere sia alle convinzioni private sia al potere politico, ma allo stesso tempo senza essere assoggettato in via esclusiva a nessuno dei due (Berner, 2017/2018, pp. 67-68).

In sintesi, secondo Magni (2018), è possibile collocare le riflessioni di Berner in una via mediana tra una visione statalistica, dove l’istruzione appartiene alle mani dello Stato, e una visione anarchico libertaria ispirata a principi di mercato (come nel caso dell’Inghilterra¹¹⁶). Una strada mediana in cui l’istruzione pubblica viene

¹¹⁶ Relativamente al caso inglese la Mincu parla di sistema scolastico «quasi-mercato» (2020, p. 117), per indicare il fenomeno di competizione che vige tra le scuole (scuole pubbliche, *academies* e *free schools*), dove gli istituti competono per attrarre studenti. Della stessa opinione è Skerritt (2019) il quale afferma che: “basate sui principi di mercato neoliberali della

finanziata centralmente, ma gestita in maniera delocalizzata privatamente: “che cosa intendiamo quando parliamo di *pluralismo educativo*? Significa voler cambiare la struttura dell’istruzione pubblica in modo tale che il governo statale centrale sia ritenuto responsabile e finanzi un’ampia varietà di scuole, incluse quelle di carattere religioso, ma senza doverle necessariamente gestire direttamente” (Berner, 2017/2018, p. 30).

Lo scenario descritto da Berner e auspicato da Magni e Bertagna (Bertagna, 2017; Magni, 2018a) per il contesto italiano¹¹⁷ rappresenta la struttura generale delle scuole nella Repubblica d’Irlanda¹¹⁸. Ogni scuola, infatti, è solitamente

concorrenza e della scelta, queste scuole operano in ultima analisi come le imprese sul mercato” (2019, p. 264, traduzione di chi scrive). Per una prospettiva più approfondita sulla struttura educativa inglese si rimanda al testo di Magni (2018b), intitolato *La sfida del caso Inghilterra*.

¹¹⁷ Sul tema del pluralismo educativo ricordiamo le parole di Bertagna (2017, p. 43): “L’epoca della ‘*scuola*’, al singolare, evocativa di un impianto scolastico distribuito in maniera uniforme sul territorio nazionale, pare quindi moribonda, se non morta. Si fa sempre più strada, invece, l’urgenza di una ri-assunzione creativa e al passo con i tempi della consuetudine premoderna di confrontarsi con ‘*scuole*’, al plurale, che valorizzano teorie e pratiche di personalizzazione dei percorsi formativi, di flessibilità istituzionale, ordinamentale e organizzativa, di amalgama tra diversità nella stessa scuola, ma anche di convivenza sociale tra ‘*scuole*’ diverse e, perfino, con ispirazioni e caratteristiche opposte”. Sulla stessa linea è la posizione di Magni, il quale afferma nell’introduzione al testo della Berner: “ovviamente non si tratta semplicemente di riproporre una nuova riforma del sistema scolastico, andando a spostare qualche muro, smussare alcuni spigoli e correggere incrinature, né di una mera operazione di *make-up*. È a tema, invece, un nuovo modo di vivere e pensare le cose in tema di istruzione e formazione e del ruolo che lo Stato è chiamato a svolgere proprio per promuoverle in tutti e per tutti. Un lavoro sempre più urgente, in un mondo rapido e mutevole come il nostro, scosso da flussi migratori, frenetiche rivoluzioni tecnologiche e contrassegnato da società sempre più liquide (ormai gassose?). Non bastano, dunque, interventi di mera difesa e aggiornamento dell’esistente perché risulterebbero vani, se non dannosi, davanti a questo nuovo scenario globale” (Magni, 2018, p. 21).

¹¹⁸ Proponiamo un passo di McCormack e colleghi (2023) dove viene spiegata, in maniera sintetica, la configurazione del sistema educativo irlandese. “Questo sistema si basa principalmente su una pluralità di offerte/alternative che sono finanziate pubblicamente e gestite privatamente “è generalmente accettato che il modello con cui le scuole sono gestite in Irlanda si basi sul principio della pluralità dell’offerta (*plurality of provision*)” (Coolahan, 2000; IHREC, 2011). Tutte le scuole, sebbene siano finanziate dallo Stato, appartengono a individui o gruppi noti come “patrons”. Kitching (2020, p. 11) descrive il sistema educativo irlandese come un approccio *patron-based*, dove di fatto l’istruzione è finanziata dallo Stato ma gestita privatamente”. La base legale che legittima il sistema di patronato risiede nella Costituzione

finanziata pubblicamente e gestita privatamente (Hyland, 2022). Nello specifico, le scuole secondarie, così come le primarie, sono istituite dallo Stato, si dicono di proprietà di un sistema Fiduciario o/e di Patronato (*Trustee/Patron*) e vengono gestite da un Consiglio di Amministrazione, in inglese *Board of Management* (BOM) (Eurydice, 2024). Il *patron* o il *trustee* dettano il *characteristic spirit* della scuola (Government of Ireland, 1998). Come si legge al comma 2a dell'art. 15 dell'*Educational Act* (1998), le responsabilità del *patron* sono le seguenti: “sostenere il *characteristic spirit* della scuola così come viene definito dai valori e dalle tradizioni culturali, educativi, morali, religiosi, sociali, linguistici e spirituali che informano e caratterizzano gli obiettivi e la condotta della scuola” (Government of Ireland, 1998, p. 19, traduzione nostra). Il concetto di *characteristic spirit* fa riferimento a ciò che, a livello internazionale, viene chiamato *ethos* (ETB, 2022; McCormack et al., 2023). Ogni scuola in Irlanda, indipendentemente dal livello (*primary* o *post-primary*), è caratterizzata da uno specifico *ethos* che viene dettato dai *patron*:

È opinione diffusa che i concetti di ‘characteristic spirit’ ed ‘ethos’ siano sinonimi e possano essere utilizzati in modo intercambiabile. L'*Education Act* (1998) ha preferito evitare l'uso della parola “ethos” perché in passato aveva una connotazione religiosa nel contesto nazionale irlandese. Tuttavia, a livello internazionale, la parola “ethos” non assume tali connotazioni ed è ampiamente utilizzata per descrivere le convinzioni, i valori e le pratiche che stanno alla base della vita di qualsiasi scuola (ETB, 2022, p. 4, traduzione nostra).

I *patron* o *trustee* delle scuole secondarie possono essere dei vescovi locali, degli ordini religiosi, l'*Educational Training Board* (ETB), delle *Education Trust company* o dei privati (Eurydice, 2024). Tra le *Education Trust company* più

irlandese (1937). [...] Questo approccio a minima interferenza dello Stato (*state's minimal interference*) (Clarke, 2012, p. 481) nell'educazione è unico in un contesto democratico occidentale, dove la norma prevede che lo Stato gestisca la grande maggioranza delle scuole e che le scuole gestite privatamente siano una minoranza (Hyland, 2017, p. 43)” (2023, p. 3, traduzione nostra).

importanti è bene ricordare *ERST* (*Edmund Rice school Trust*¹¹⁹), *Le Chéile*¹²⁰ e *CEIST*¹²¹. Queste nuove compagnie sono nate a seguito della diminuzione delle vocazioni religiose e della conseguente riduzione del personale religioso coinvolto nella scuola. Solo dal 2013 gli ETB hanno incominciato a svolgere la funzione di patron delle scuole. Il più delle volte queste forme di patronato, come nel caso delle *community school*, sono condivise con le compagnie di ispirazione cattolica¹²².

Riprendendo il tema del pluralismo educativo, è importante notare che, fino alla fine degli anni '90, la maggior parte delle scuole primarie e secondarie erano gestite prevalentemente dalla Chiesa Cattolica e Protestante (O'Donoghue & Harford, 2016; O'Donoghue et al., 2017; Kieran, 2021). Questa situazione, oltre a riflettere lo specchio di una società che sino a quel periodo si riconosceva per il 90% come cattolica¹²³ (ESRI, 2020), si venne a stabilire per delle ragioni di necessità storica¹²⁴: al tempo della nascita della Repubblica d'Irlanda (1922),

¹¹⁹ Questa associazione gestisce 96 scuole nella repubblica d'Irlanda. Essa si ispira al movimento religioso fondato dal beato Edmund Rice, in inglese *Christina Brothers*. <https://www.erst.ie/>

¹²⁰ Le Chéile è un'associazione cattolica che gestisce 14 scuole secondarie nella repubblica d'Irlanda. Essa si ispira al movimento religioso domenicano. <https://lecheiletrust.ie/who-we-are/congregations/dominican-educational-tradition/>

¹²¹ CEIST riunisce cinque Congregazioni Religiose Cattoliche impegnate nell'istruzione secondaria: *Daughters of Charity*, *Presentation Sisters*, *Sisters of the Christian Retreat*, *Sisters of Mercy*, *Missionaries of the Sacred Heart*. Questa associazione gestisce 107 scuole. <https://www.ceist.ie/>

¹²² Gli *ETBs Educational Training Boards* svolgono attualmente (dato aggiornato al 2023) il ruolo di *patron* di 27 *Community National Schools* (CNSs) e 252 *second level school* (McCormack et al., 2023). Gli ETBs sono stati istituiti nel 2013. Essi svolgono la seguente funzione "sono autorità obbligatorie in ambito educativo con responsabilità in materia di istruzione e formazione, lavoro con i giovani e una serie di altre funzioni obbligatorie. Gli ETB gestiscono e dirigono *Community National Schools*, *Post-Primary Schools*, *Further Education (FE)* e una serie di centri di formazione continua per adulti che offrono programmi di istruzione e formazione" (ETB, 2024). Per maggiori informazioni si rimanda al sito ufficiale <https://www.etbi.ie/etbs/> Consultato in data 22 luglio 2024.

¹²³ Fino al 1991 il 90% degli irlandesi dichiarava di essere cattolico, a partire dagli 2016 questo numero è drasticamente declinato al 13% (ESRI, 2024).

¹²⁴ Per approfondimenti sulla storia dei sistemi educativi suggeriamo i testi di O'Donoghue e Harford (2016), O'Donoghue e colleghi (2017) e l'articolo di Kieran (2021).

la Chiesa (cattolica e protestante) fu l'unica istituzione capace di assumersi in maniera sistematica la responsabilità dell'istruzione pubblica. Per questa ragione, il sistema educativo irlandese è stato definito da alcuni critici come una sorta di 'monopolio', piuttosto che un sistema plurale (Kieran, 2021; Hyland, 2022; Harford et al., 2023). Basti pensare che, ancora oggi, su 722 scuole secondarie, il 46% sono di *ethos* cattolico (337), il 2,9% sono di *ethos* anglicano (21), il 49,5% sono scuole multi-confessionali che si ispirano all'*ethos* dell'ETB, ma prevalentemente sono co-gestite dagli ETB regionali e da compagnie d'ispirazione religiosa¹²⁵ (359) e, infine, l'1,6 % seguono un altro *ethos*, come quello di *Educate Together* e *Gaelscoileanna*, i cui patron sono delle società a responsabilità limitata, in inglese *Limited Company* (Ltd). All'interno di questo quadro, 124 sono scuole femminili (*all-girls school*) e 96 sono scuole maschili (*all-boy school*), mentre le restanti sono miste (*co-ed school*) (DESb, 2023).

Non è questa la sede per prendere a disamina l'evoluzione culturale della storia irlandese; ciononostante, ai fini di questo elaborato, è opportuno richiamare i rapporti ESRI (*Economic and Social Research Institute*) del 2020 e del 2024 (ESRI, 2020; 2024). Questi documenti evidenziano chiaramente come, nel periodo a cavallo tra la seconda metà degli anni '90 e l'inizio degli anni 2000¹²⁶, si registri una riconfigurazione del ruolo della chiesa all'interno della

¹²⁵ Gli ETB possono svolgere il ruolo di *patron* in collaborazione con le *Education Trust Company*. Questo è il caso di una scuola dove presta servizio un'insegnante intervistata.

¹²⁶ È da menzionare, a questo proposito, il gesto simbolico della cantante Sinead O'Connor, quando il 3 ottobre del 1992, strappò pubblicamente l'immagine di Giovanni Paolo II. È tuttavia a partire dal 1995 che il tessuto sociale irlandese inizia a mutare generando una frattura con la storia e la tradizione della Repubblica (Hyland, 2020; Kieran, 2021). Nel '95, infatti, attraverso un *referendum* viene legalizzata la legge sul divorzio. Successivamente sono seguiti i referendum sulla legalizzazione dei matrimoni omosessuali nel 2015 e la legge sulla legalizzazione dell'aborto nel 2018 (Kieran, 2021). Un ruolo importante in questo processo di allontanamento dall'autorità morale e temporale della chiesa è imputabile agli abusi emersi nel 2009 nel rapporto CICA (*Report of the Commission to Inquire into Child Abuse*) che hanno generato un senso di tradimento nella popolazione irlandese nei confronti dell'autorità morale e spirituale della chiesa: "il rapporto CICA ha descritto gli abusi fisici, sessuali ed emotivi subiti dai minori da parte di oltre 800 responsabili in più di 200 strutture residenziali gestite da Congregazioni Cattoliche e finanziate dal *Department of Education* tra il 1914 e il 2000" (Kieran, 2021, p. 75, traduzione di chi scrive). Un anno dopo la pubblicazione del rapporto, Papa Benedetto XVI rispose

società irlandese: l'autorità della chiesa incomincia a essere messa fortemente in discussione fino a subire violente contestazioni. Il processo di secolarizzazione (O'Donoghue et al., 2017; ESRI, 2024), acuito dagli scandali degli abusi sessuali emersi nel 2009 e la progressiva diversificazione etnica del tessuto sociale irlandese (ESRI, 2024) sono in parte le cause della perdita del potere temporale e dell'influenza della Chiesa cattolica. Ci troviamo, dunque, di fronte a un paese radicalmente diverso rispetto al secolo precedente (Lynch, 2022).

Alla luce di queste precisazioni, la scelta di considerare l'Irlanda come uno dei paesi per svolgere la nostra ricerca empirica nasce dall'incontro con il movimento di *Educate Together* e con la sua "educational philosophy" (Berner, 2017, p. 8). Come si evince nel testo, *A brave new vision for Education in Ireland. The Dalkey School Project* (Hyland, 2020), redatto da una delle fondatrici di tale movimento, tutto ebbe origine all'inizio degli anni '70 del XX secolo, assecondando l'esigenza di alcuni genitori di realizzare una scuola multi-confessionale capace di accogliere bambini e bambine di ogni confessione religiosa, inclusi gli atei. La figura d'ispirazione fu una direttrice di una scuola elementare di *Dalkey*¹²⁷ che decise di accogliere nella sua scuola bambini di differenti estrazioni culturali e religiose. Dal 1998, Educate Together poté costituirsi come *limited company* e svolgere ad oggi il ruolo di *patron* di 104 scuole primarie e 21 scuole secondarie (ESRI, 2020). Riportiamo, attraverso le parole di Áine Hyland, una parte della storia di questo movimento, che riassumono i principi ispiratori della visione pedagogica di *Educate Together* (il grassetto e il corsivo sono stati aggiunti da chi scrive):

La storia del *Dalkey School Project* è iniziata con una controversia all'inizio degli anni '70 nella scuola San Patrick che aveva come patron la Church of Ireland [la chiesa protestante irlandese]. La San Patrick [...] accoglieva bambini di qualsiasi provenienza religiosa e a-religiosa. La direttrice credeva che non ci dovesse essere posto per "l'indottrinamento e l'evangelismo" in una classe [...]. [Tuttavia] nel

pubblicamente attraverso una lettera di scuse rivolta alla popolazione, alle famiglie e ai diretti interessati. Dolores O'Riordan nella celebre canzone *Fee Fi Fo* narra in maniera drammatica l'esperienza degli abusi subiti in prima persona.

¹²⁷ *Dalkey* è una piccola cittadina situata a sud di Dublino nella contea di *Dún Laoghaire*.

marzo 1974 venne approvata, dal ministro Richard Burke, la decisione di dare la priorità ai bambini protestanti - una decisione che causò costernazione tra i genitori e la preside. [...] Questa decisione sembrava contravvenire ai principi fondamentali del sistema scolastico nazionale, che per quasi 150 anni aveva garantito la parità di accesso ai bambini di tutte le religioni. [...] Se la Chiesa d'Irlanda non era più disposta a sostenere una scuola multidenominale (*multi-denominational*), allora i genitori avrebbero dovuto creare da soli la propria scuola. [...] Il *Dalkey School Project* è stato istituito nell'estate del 1974 con l'obiettivo di creare scuole nazionali che fossero:

1. **Child-centred**, con un approccio all'istruzione basato sul New Primary Curriculum del 1971;
2. **Co-educational**, dove ragazzi e ragazze sarebbero stati educati insieme;
3. **Multi-denominational**, dove i bambini di tutte le confessioni religiose e atei avrebbero avuto uguale diritto di accesso e sarebbero stati rispettati allo stesso modo;
4. Gestite da un comitato costituito con un significativo coinvolgimento democratico dei genitori (**democratic involvement of the parents**) (2020, pp. 273-275, traduzione nostra).

L'istituzione di una scuola multi-confessionale, dove poter educare assieme bambini cattolici e protestanti, oltre a essere un progetto rivoluzionario per quel tempo, acquisisce un valore di ineguagliabile portata educativa, se analizzata nella prospettiva di promuovere la ricostruzione e la crescita della società. La portata di tale visione può essere facilmente deducibile, se considerata in relazione al sanguinoso conflitto degli anni '70 che ebbe luogo nell'isola d'Irlanda¹²⁸.

Per quanto riguarda le scuole secondarie, il punto di riferimento dove viene esposta la filosofia educativa di *Educate Together* è il pamphlet, *Taking the Next Step A Blueprint for Educate Together Second-level Schools* (Richardson, 2009), da

¹²⁸ Il ricordo di questi anni è tenuto vivo ancora oggi da alcune famose canzoni popolari irlandesi (sono gli anni della famosa *Bloody Sunday* di Derry). Le canzoni tuttora cantate nei pub in ricordo di quei tragici eventi sono numerose. Ricordiamo i titoli di alcune tra le più significative: la prima è *The Town I love so well* dei *Dubliners* (1973); la seconda, del 1983, è la famosissima *Sunday Bloody Sunday* degli U2; la terza, più recente (1994), è *Zombie* dei Cranberries.

ora in avanti semplicemente *Blueprint*. Come si può notare leggendo il documento, i principi cardine di tutte le scuole (da ora in avanti ETSS, *Educate Together second level schools*) riprendono esattamente i capisaldi del progetto Dalkey: “multi-denominational, co-educational, child-centred and democratically run” (Richardson, 2009, p. 29). Per ciò che concerne le questioni pedagogiche relative al curriculum nazionale, il *Blueprint* presenta punti in comune con il *framework* del *Junior Cycle*¹²⁹ (DES, 2015), a seguito della revisione portata avanti dal NCCA (*National Council for Curriculum and Assessment*) (ESRI, 2020). In particolare, uno dei punti condivisi dal *Blueprint* con le linee guida del *Framework for Junior Cycle* è l’equilibrio tra “knowledge, skills e thinking abilities” (Des, 2015, p. 7). Alcuni dei principi pedagogici del *Blueprint* ci sono parsi particolarmente rilevanti per la sfida culturale della cittadinanza democratica, tanto da spingere la nostra ricerca in Irlanda. Ne commentiamo alcuni tra i più rilevanti:

- 1) Il primo va letto a partire dal binomio sviluppo umano e capitale umano (Baldacci, 2014; 2019; 2020; Margiotta, 2014; Lynch, 2022), e considerando le recenti riflessioni sulla ridefinizione dei curricula irlandesi (Lynch, 2012; Dempsey, 2023). Nello specifico l’attenzione di Dempsey è relativa ai principi ispiratori delle riforme curriculari (la riforma del *Senior Cycle* è in corso), sottolineando un’alternativa tra un’impostazione democratica e una

¹²⁹ Le scuole ETSS seguono il curriculum nazionale previsto dal Department of Education (DES), che prevede due quadri differenti per i due cicli della scuola secondaria: *Junior* e *Senior Cycle*. Al termine di ogni ciclo è previsto un esame finale necessario per il passaggio al ciclo d’istruzione successivo. Solitamente il *Junior Cycle* inizia all’età di 12 anni e termina dopo tre anni. Nel 2015 è stato pubblicato un nuovo framework per il curriculum di questo percorso.

Il *Senior Cycle*, invece, si rivolge agli studenti di età compresa tra i 15 e i 18 anni. Include un anno di transizione opzionale (*Transition Year*), che segue immediatamente la fine del *Junior Cycle*. Esistono diversi indirizzi che si concludono con esami di stato differenti: il tradizionale *Leaving Certificate*, il *Leaving Certificate Vocational Programme* (LCVP) e il *Leaving Certificate Applied* (LCA) (Eurydice, 2024) <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/ireland/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education> consultato in data 25 luglio 2024.

neolibérale. Questa tensione riguarda anche il dibattito sui modelli professionali degli insegnanti tra loro contrapposti: una forma di professionalità di matrice aziendalistica (*managerial professionalism*) e una democratica (*democratic professionalism*)¹³⁰ (Barron et al., 2023).

Di seguito proponiamo due passaggi tratti dal *Blueprint*. Il primo relativo al ruolo dell'apprendimento nelle ETSS: in queste scuole ci si impegna affinché gli studenti diventino non solo dei discenti di successo (*successful learners*), ma anche membri responsabili della società (*responsible members of society*) (Richardson, 2009, p. 6); il secondo specifico per i docenti, i quali dovrebbero dedicare i loro sforzi a sviluppare attivamente un ambiente attento, accogliente, sicuro e solidale, caratterizzato da relazioni e interazioni positive tra insegnanti e studenti che facilitino il processo di apprendimento e lo sviluppo del benessere degli studenti (Richardson, 2009).

- 2) Il secondo tema riguarda la critica a una tendenza che abbiamo definito nel Cap. 1 con la parola *learnification* (Biesta, 2006; 2021; 2023). Proponiamo la traduzione delle parole di Richardson: “anche se c'è un ampio consenso sull'importanza dell'*imparare a imparare*, nella pratica si è dimostrato molto difficile evitare che queste belle parole scivolassero di nuovo nella preoccupazione performativa di migliorare i risultati degli esami” (2009, p. 6).
- 3) Il terzo tema riguarda l'identità della scuola come istituzione (Goodwin et al., 2023). Su questo aspetto ci siamo soffermati nel primo capitolo sia attraverso le riflessioni di Baldacci (2014; 2019; 2021) – è stata affrontata l'idea della scuola come comunità democratica – sia grazie alle considerazioni di Biesta (2023) e di Lynch (2012; 2022) relative al ruolo della scuola come comunità dell'educazione (Biesta) e come comunità di cura (Lynch). La tesi sostenuta da chi scrive, infatti, sposa l'idea della scuola come una comunità dove promuovere la crescita intellettuale e morale del talento di ogni studente

¹³⁰ Barron e colleghi (2023, p. 3) affrontano in maniera esplicita l'alternativa tra il modello professionale e democratico e quello aziendalistico nel contesto irlandese.

(Margiotta, 2014). Riportiamo ora la visione della scuola promossa da Educate Together:

I membri di una comunità scolastica di ETSS dovrebbero considerarsi tutti nella stessa squadra e lavorare per lo stesso obiettivo: una scuola migliore (Hoerr 1996). [...] I dirigenti scolastici e gli insegnanti dovrebbero creare un clima scolastico all'interno delle *staffroom* e nelle classi in cui l'errore sia accolto come un'opportunità di apprendimento, e dove sia valorizzata il tentativo di abbandonare conoscenze e comprensioni errate, dove gli studenti possano sentirsi al sicuro nell'apprendere, ri-apprendere le conoscenze e approfondire i concetti (Richardson, 2009, p. 6, traduzione nostra)

- 4) L'ultimo tema riguarda l'inclusione e l'uguaglianza su cui abbiamo riflettuto attraverso il contributo di Pasi Sahlberg¹³¹ (Sahlberg 2020; Sahlberg & Cobbold, 2021). Nel *Blueprint* si legge che gli obiettivi di apprendimento, oltre a essere finalizzati a far acquisire una postura di *lifelong learning*, hanno come scopo sviluppare abili di cittadinanza attiva e responsabile, anche attraverso il confronto di tematiche quali: la democrazia, la partecipazione attiva, la difesa, l'inclusione e l'uguaglianza (Richardson, 2009, pp. 8-9).

Concludiamo con una precisazione relativa a un possibile equivoco. La traduzione pratica dell'ideale democratico nel contesto professionale e nella pratica professionale degli insegnanti irlandesi non deve essere limitata alle ETSS. Non è stato stabilito alcun rapporto di implicazione diretta tra il movimento di *Educate Together* e gli ideali della cittadinanza democratica. Sostenere tale tesi, significherebbe assumere una posizione dogmatica. Richiamando le posizioni del problematicismo pedagogico (Frabboni & Pinto Minerva, 2013), riteniamo che la traduzione pratica del modello democratico

¹³¹ Sahlberg dal 2012 al 2018 ha portato avanti la revisione del sistema di formazione iniziale degli insegnanti in Irlanda. Gli esiti di questo lavoro sono pubblicati nel report intitolato *The Structure of Teacher Education in Ireland: Review of Progress in Implementing Reform* (HEA, 2019).

vada in qualche modo riscontrata “sul campo”, quindi immergendosi nel contesto delle scuole. Per questa ragione, come vedremo nella sezione 3.4, la nostra ricerca nel contesto irlandese ha coinvolto insegnanti che lavorano in una scuola *di Educate Together*, due *all-girls school* (di ethos cattolico) una *all-boy school* (di ethos cattolico) e una *community school*. L'esistenza di scuole ‘pubbliche’ radicalmente diverse dalla configurazione del sistema italiano potrebbe rappresentare un ulteriore fattore di influenza sull'identità sociale degli insegnanti.

3.2.2 La scuola della costituzione. L'ideale comunitario nelle scuole secondarie in Italia

Le ragioni che ci hanno spinto a considerare l'Italia come il secondo paese per la ricerca empirica riguardano l'ideale della scuola della Costituzione. Rifacendoci alle tesi avanzate da Baldacci, sosteniamo che “nei principi e nei valori espressi dalla Carta costituzionale possiamo trovare il nucleo di una nuova idea di scuola” (2019, p. 162) inscrivibile nell'alveo della tradizione democratica e dello sviluppo umano. Riprendendo Zagrebelsky (2016) e il *Dizionario del Cittadino Europeo* (2008) questi valori sono: il lavoro, la democrazia, la giustizia sociale e il pieno sviluppo della persona umana. A questo proposito, è bene menzionare alcuni articoli che richiamano la visione democratica della Costituzione: l'art. 1 sancisce che il lavoro e la democrazia siano i fondamenti della Repubblica italiana; l'art. 2 riconosce i diritti inviolabili dell'essere umano; l'art. 3 concerne l'uguaglianza dei cittadini e i compiti dello Stato circa la rimozione degli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana; attraverso l'art.9 si promuove la cultura, la ricerca scientifica e tecnica e si tutelano il paesaggio e il patrimonio storico, naturale e artistico della Nazione; l'art. 33 stabilisce la libertà

dell'arte, della scienza, dell'insegnamento e il pluralismo educativo¹³². Come si legge nel Dizionario del Cittadino Europeo (2008, p. 329) e nella pagina ufficiale del *Ministero dell'Istruzione e del Merito*¹³³ (MIUR/MIM, 2024), quest'ultimo articolo è molto importante perché da una parte è un riflesso del principio di uguaglianza sostanziale degli esseri umani e dei cittadini (articoli 3/2); e dall'altra istituisce le scuole pubbliche consentendo, tuttavia, agli enti privati di costituire scuole e istituti¹³⁴. Infine, l'art. 34 stabilisce il principio inclusivo della scuola e l'obbligo di istruzione¹³⁵, ancorando il principio del merito a scuola entro l'orizzonte democratico (Michelini, 2023¹³⁶).

È bene ricordare che, negli ultimi tempi, il concetto del merito è stato riproposto e affermato come criterio guida dell'agire scolastico, tanto da essere assunto a intitolazione del Ministero dell'Istruzione e del Merito. Per una visione del principio del merito concepito a partire da quello dell'inclusione e del pluralismo scolastico si rimanda allo scritto di Bertagna¹³⁷ (2020). Per una

¹³² Il testo e il commento della Costituzione sono stati ripresi dal *Dizionario del cittadino Europeo* (2008, pp. 320-340)

¹³³ Il nome ufficiale che il Ministero ha assunto è *Ministero dell'Istruzione e del Merito* (MIM), tuttavia, la pagina ufficiale presenta ancora la sigla MIUR. <https://www.miur.gov.it/>

¹³⁴ Le scuole, definite non statali, possono essere: "Paritarie (riconosciute ai sensi della legge 62 del 10 marzo 2000); non paritarie; straniere" (MIUR, 2024). <https://www.MIUR.gov.it/web/guest/cos-e-la-scuola-non-statale>

¹³⁵ Differentemente da quanto affermato nella Costituzione, dove si prevede l'obbligatorietà dell'istruzione per almeno otto anni, attualmente la scuola è obbligatoria per dieci anni, dai 6 ai 16 anni.

¹³⁶ Relativamente al concetto di merito, riportiamo per esteso le parole di Maria Chiara Michelini (2023, p. 68): "L'idea di merito in riferimento alla scuola certo non rappresenta una novità degli ultimi tempi. Il suo incardinamento avviene nella costituzione italiana che, all'articolo 34 recita: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie e altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso». Questo ancoraggio segna in maniera chiara l'orizzonte democratico entro cui ogni discorso del merito può essere sviluppato con riferimento alla scuola".

¹³⁷ Bertagna, richiamando la parabola dei talenti (Matteo 25,14-30), propone di conciliare il concetto di merito a quello di talento, ipotizzando che la società civile e le istituzioni siano capaci di valorizzare la diversità e la pluralità (2020, p. 150).

posizione critica riguardo a una concezione neoliberista del merito si rimanda, invece, al testo *Per un'idea di scuola* (Baldacci, 2014), ai più recenti contributi di Benadusi e Giancola (2020) e di Michellini¹³⁸ (2023). Senza addentrarsi nelle ragioni di queste differenti interpretazioni, poiché ciò comporterebbe un approfondimento delle visioni antropologiche e filosofiche dei singoli autori, è importante evidenziare come tutte le posizioni si distanziano da un modello gerarchico e centralistico, proponendo una struttura più decentrata e autonoma, dove vengono preferite le relazioni amichevoli rispetto a quelle impersonali, la collaborazione alla competizione, la formazione della persona o del cittadino a quella del produttore e la libertà di azione e insegnamento di ogni docente. I modelli di scuola a cui ci stiamo riferendo sono la *scholé*¹³⁹ (Bertagna, 2020; 2022) e la comunità democratica¹⁴⁰ (Baldacci, 2020; 2021).

Sulla scorta di queste riflessioni, fin dal primo capitolo abbiamo proposto di equiparare l'identità della scuola a quella di una comunità. La rilevanza filosofica

¹³⁸ Riportiamo un passo dell'articolo di Michellini dove vengono criticare delle normative nell'ordinamento scolastico di ispirazione neoliberista: "A titolo del tutto esemplificativo, ricordiamo come il DPR 275/99, che ha attribuito autonomia funzionale alle istituzioni scolastiche, pur guardando idealmente all'orizzonte dello sviluppo della persona umana, attraverso interventi di educazione, formazione e istruzione adeguati al contesto e alle specifiche caratteristiche dei soggetti, consideri il *successo* formativo obiettivo dei medesimi. L'uso di un termine mutuato dal linguaggio imprenditoriale, per definire lo scopo del lavoro educativo e didattico, ci sembra emblematicamente indicativo di uno scivolamento operato in una direzione che tende a considerare conoscenze, competenze e abilità nella logica del capitale umano. D'altronde, sappiamo bene in quanti rivoli tale scivolamento sia stato operato nella scuola dell'autonomia. Nella stessa direzione, ad esempio, vanno interventi succedutisi negli anni che hanno introdotto strumenti quali la Rendicontazione sociale della scuola (art. 6, c. 2, lettera d del D.P.R. 80/2013) intesa come pubblicazione e diffusione dei risultati raggiunti, attraverso indicatori e dati comparabili, o il Rapporto di autovalutazione (RAV – DPR n. 80/2013, Direttiva N. 11/2014, C.M. 47/2014), nell'ambito del SNV (Sistema Nazionale di Valutazione), la *Scuola in chiaro*, ecc. Tutti questi interventi hanno effettivamente tradotto in termini di sistema e di procedure la logica competitiva che lega il merito (in questo caso delle istituzioni scolastiche) all'adeguamento ai parametri fissati a livello centrale" (2023, pp. 67-68).

¹³⁹ Il modello della *scholé* viene messo in contrapposizione a quello della scuola esercito (Bertagna, 2022).

¹⁴⁰ Il modello della comunità democratica viene messo in contrapposizione a quello della scuola azienda (Baldacci, 2020; 2021).

di questo concetto è stata presentata a partire dalle differenti tradizioni che interpretano la scuola come una comunità (Baldacci, 2020). Esse sono: il pragmatismo americano (Dewey), il marxismo critico (Gramsci) e il personalismo cristiano (Mounier). In questa prospettiva, la comunità (e quindi anche la scuola se intesa come tale), oltre ad acquisire una dimensione pragmatica trascendentale (Apel, 1976), cioè di garante del significato e della verità scientifica e culturale della civiltà di riferimento, diventa anche il fondamento dell'identità e della libertà del singolo (Honneth, 2011). La scuola, come afferma Costa (2022), è infatti un ecosistema capacitante aperto sul territorio dove l'agire professionale del docente si declina come una responsabilità comunitaria (Margiotta, 2017) in cui si registra lo “spostamento di baricentro nelle rappresentazioni dell'attività professionale da una visione individualista a una cooperativa e comunitaria” (Margiotta, 2017, p. 9) e il superamento di modelli tecnico-esecutivi di trasmissione del sapere (Apple, 2014; Livingston & Gaele Macfarlane, 2024).

A questo proposito, Dal Passo e Laurenti (2017), ricostruendo sinteticamente il quadro istituzionale e normativo inerente agli aspetti organizzativi e didattico-formativi delle scuole del secondo ciclo, rammentano l'importanza della legge Bassanini. Questa riforma, a partire dal 1999, stabilisce l'autonomia giuridica, organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche¹⁴¹ affidando a ogni scuola la progettazione curricolare (quella che oggi è conosciuta come Piano Triennale dell'Offerta Formativa PTOF) coerentemente con le *Indicazioni nazionali per i licei* e le *Linee Guida per gli istituti tecnici e professionali* (Tessaro, 2019). Questi riferimenti costituiscono un testo aperto che la comunità professionale è chiamata ad adottare e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento nazionale¹⁴². In questo senso, il curriculum di

¹⁴¹ Per un approfondimento dei temi sull'autonomia scolastica si rimanda a Previtali (2021).

¹⁴² “Le Indicazioni non dettano alcun modello didattico-pedagogico. Ciò significa favorire la sperimentazione e lo scambio di esperienze metodologiche, valorizzare il ruolo dei docenti e delle autonomie scolastiche nella loro libera progettazione e negare diritto di cittadinanza, in questo delicatissimo ambito, a qualunque tentativo di prescrittismo. La libertà del docente, dunque,

istituto è espressione della libertà d'insegnamento e dell'autonomia scolastica e, al tempo stesso, esplicita le scelte della comunità scolastica e l'identità dell'istituto (Tessaro, 2019). La costruzione del curriculum delle scuole secondarie segue una logica verticale (la continuità tra primo e secondo ciclo) e trasversale. La progettazione trasversale presta attenzione all'integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree e al *Profilo educativo culturale e professionale dello studente* (PECUP). Le diverse discipline, infatti, dovrebbero concorrere a dei risultati "trasversali", che chiamano in causa la capacità progettuale del corpo docente e costituiscono l'ideale intelaiatura dei singoli PTOF (*Linea Guida per i Licei*, 2012). Proponiamo un passo delle *Linee Guida per i Licei*:

Il Profilo chiama innanzitutto in causa il concorso e la piena valorizzazione di tutti gli aspetti del lavoro scolastico: lo studio delle discipline in una prospettiva sistematica, storica e critica; la pratica dei metodi di indagine propri dei diversi ambiti disciplinari; l'esercizio di lettura, analisi, traduzione di testi letterari, filosofici, storici, scientifici, saggistici e di interpretazione di opere d'arte; l'uso costante del laboratorio per l'insegnamento delle discipline scientifiche; la pratica dell'argomentazione e del confronto; la cura di una modalità espositiva scritta ed orale corretta, pertinente, efficace e personale; l'uso degli strumenti multimediali a supporto dello studio e della ricerca. [...] Il Profilo indica inoltre i risultati di apprendimento comuni all'istruzione liceale, divisi nelle cinque aree (metodologica; logico-argomentativa; linguistica e comunicativa; storico umanistica; scientifica, matematica e tecnologica) e, infine, descrive i risultati peculiari a ciascun percorso liceale. Si tratta in parte di risultati "trasversali", cui concorrono le diverse discipline, che chiamano in causa la capacità progettuale del corpo docente e costituiscono l'ideale intelaiatura dei singoli Piani dell'Offerta Formativa (2012, pp. 7-8).

si esplica non solo nell'arricchimento di quanto previsto nelle Indicazioni, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali, ma nella scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è testimoniata non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal successo educativo" (*Linee Guida per i Licei*, 2012, p. 10).

Concludiamo sottolineando che il progetto di una scuola-comunità che si ispiri ai principi della costituzione rimane, agli occhi di alcuni studiosi, incompiuto. Ci limitiamo a indicare qualcuno dei motivi che contribuiscono a disattendere la traduzione pratica di questo ideale: dal punto di vista ideologico tale progetto è minacciato dall'egemonia neoliberista (Baldacci, 2019); per quanto riguarda le politiche educative del sistema italiano, un grande limite è sicuramente rappresentato dalla logica di accentramento che lascia poco spazio all'autonomia delle singole comunità scolastiche per affermare un modello di scuola unica di Stato in contraddizione con il sistema delle pari opportunità (Magni, 2018; 2019; Bertagna, 2020); la riduzione della formazione degli insegnanti a dei modelli focalizzati sui mezzi dell'azione didattica e non sui fini (Perla, 2022).

Questi punti critici ci hanno portato a interrogarci sull'identità professionale del docente in vista della sfida della cittadinanza democratica in Italia.

3.2.3 La sfida della cittadinanza digitale in Italia e Irlanda

Nel primo capitolo di questo elaborato, richiamando le riflessioni di Fabiano (2021) e Costa (2023) abbiamo ripercorso il nesso tra cittadinanza digitale e sviluppo umano. In primo luogo, si è osservato come il concetto di sviluppo umano rappresenti il nodo epistemologico attraverso il quale orientare la riflessione sulla definizione di cittadinanza (sia democratica che digitale) in termini educativi e formativi. Chiaramente, in questo quadro, le teorie del *capability approach*, rilette in chiave educativa sia da interpreti italiani (Margiotto, 2014; Baldacci, 2014; 2019; 2020; Costa, 2023) che irlandesi (Lynch, 2022; Purdy & Galvin, 2024) e il concetto stesso di cittadinanza digitale, in alcuni documenti di legislazione scolastica dei due paesi, giocano un ruolo imprescindibile per orientare la comparazione¹⁴³.

¹⁴³ I riferimenti normativi dove compare il concetto di cittadinanza digitale sono due: per il contesto italiano il terzo obiettivo delle *Linee guida* per l'insegnamento dell'educazione civica

In secondo luogo, si è affermato che le teorie dello sviluppo umano devono in qualche misura confrontarsi con un'evidenza fenomenologica: la rivoluzione digitale. Il digitale, in maniera *disruptive*, ha riconfigurato il tessuto sociale generando ecosistemi ibridi in cui la dimensione fisica e quella virtuale sono interconnesse (Karkazis et al., 2019; Perrotta & Selwyn, 2020; Floridi, 2017; 2023). Come abbiamo detto (Cap. 1), alcuni studiosi impiegano il termine post-digitale (Jandrić et al., 2018; Knox, 2019; Panciroli & Rivoltella, 2023) intendendo addirittura “due età della cittadinanza digitale¹⁴⁴” (Panciroli & Rivoltella, 2023, p. 70). Questo “digital turn” (Mills, 2010, p. 246) richiede di prestare attenzione a nuove pratiche di *literacy*¹⁴⁵ che abbracciano i nuovi stili di apprendimento dei discenti (Bennett et al., 2008; Rivoltella, 2012; Ferri, 2018; Riva, 2019; Mori et al., 2024) e nuovi paradigmi di formazione e di educazione (Rivoltella & Rossi, 2019; Buckingham, 2020; Rivoltella, 2020; Sibilio, 2022; Ranieri et al., 2024).

Di fronte a questo scenario, emerge il ruolo politico e pedagogico della scuola da intendere come una comunità dove gli studenti possano acquisire le competenze necessarie per navigare criticamente in un mondo sempre più digitalizzato. Per un verso, questa visione è confermata dal legislatore europeo e, a cascata, dai quadri normativi nazionali italiani e irlandesi. È sufficiente richiamare i *framework* europei DigComp¹⁴⁶, le Raccomandazioni del Consiglio

(MIUR, 2018); per quello irlandese il quadro DLF pubblicato dal *Department of education and skill*.

¹⁴⁴ Secondo Rivoltella e Panciroli nella prima età della cittadinanza digitale il concetto moderno di cittadino (essere cittadino di uno stato) e di cittadino della rete costituiscono due identità distinte. Questa distinzione è riconducibile alla separazione tra *online* e *offline*. Nella seconda età, ogni distinzione tra la dimensione digitale e analogica viene superata in forza di una realtà ibrida: *onlife* (Floridi, 2023). Per approfondimenti rimandiamo anche alla Sez. 1.3 di questo elaborato.

¹⁴⁵ Nel cap.1 sulla traccia del lavoro di Panciroli e Rivoltella (2023) abbiamo fatto riferimento a quattro forme di *literacy*: *information*, *digital*, *media* e *data literacy*.

¹⁴⁶ A conclusione del capitolo 2 si è mostrato, riprendendo la revisione di Bahari (2022), come solo il 2,3% degli articoli e delle ricerche empiriche revisionate da questi autori abbia utilizzato i modelli europei *DigComp*. Questo rappresenta uno dei gap sui quali la nostra ricerca empirica si è voluta concentrare.

e del Parlamento Europeo¹⁴⁷ e il Digital Education Action Plan (2021-27); in Irlanda alcuni passi del Junior e del Senior Cycle¹⁴⁸ (NCCA, 2009; 2015), la Digital Strategy for schools (2015-2021) (Des, 2021) e infine il DLF (Des, 2015); in Italia il Piano Nazionale Scuola Digitale (MIUR, 2015) e le iniziative connesse al curriculum di Educazione Civica (MIUR, 2018)¹⁴⁹ e al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). D'altro canto, in ambito accademico le ricerche e gli studi riflettono sull'epistemologia e le finalità formative di tali competenze con lo scopo di promuovere un sapere pedagogico-digitale degli insegnanti che superi una logica strumentale, dove le competenze e le *literacy* sono ridotte a strumenti per l'esecuzione di compiti, avvicinandosi a una prospettiva che "pone dei traguardi di cittadinanza" (Rivoltella & Rossi, 2019, Buckingham, 2020; Floridi, 2020; Elliott, 2021; Ranieri, 2022; Zavyalova & Galvin, 2022; Panciroli & Rivoltella, 2023; Zavatta & Persico, 2024, p. 200). L'orizzonte formativo entro cui muoversi, infatti, chiama in causa sia le strutture metacognitive dei discenti sia la loro dimensione etico-relazionale (Costa, 2023; Ranieri 2024). In quest'ottica, dunque, lo sviluppo delle competenze di studenti e insegnanti mira, ricordando le *Raccomandazioni del Consiglio d'Europa* (2018)

¹⁴⁷ Dal 2006 la competenza digitale è entrata a far parte del quadro delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio Europeo, 2006; 2018).

¹⁴⁸ Se per il Junior Cycle la competenza digitale è un obiettivo specifico dello *Statement of Learning* "utilizzare la tecnologia e gli strumenti dei media digitali per apprendere, comunicare, lavorare e pensare in modo collaborativo, creativo, responsabile ed etico" (NCCA, 2015, p. 12, traduzione di chi scrive). Per il Senior Cycle, invece, la competenza digitale diviene un elemento trasversale di tre delle cinque *key skills: information processing, critical and creative thinking, communicating* (NCCA, 2009).

¹⁴⁹ La legge 92/2019 ha stabilito l'insegnamento dell'Educazione civica su tutti i gradi scolastici (primo e secondo ciclo). Il terzo obiettivo delle Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica è la cittadinanza digitale. Essa viene definita come "la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali". Sviluppare questa capacità a scuola, [...], significa da una parte consentire l'acquisizione di informazioni e competenze utili a migliorare questo nuovo e così radicato modo di stare nel mondo, dall'altra mettere i giovani al corrente dei rischi e delle insidie che l'ambiente digitale comporta, considerando anche le conseguenze sul piano concreto" (MIUR, 2019, p. 2). Questo è un obiettivo che va perseguito a partire dal primo ciclo di istruzione per concludersi con il secondo ciclo e in maniera trasversale alle singole discipline.

e l'articolo di Selwyn e colleghi (2023), a promuovere la libertà sostanziale dell'individuo in vista di un futuro più equo e inclusivo, anziché alimentare una visione utilitaristica e funzionale ai fabbisogni del mercato.

In tal modo, riprendendo il filo del discorso, vengono riproposti i due compiti precipui della comunità scolastica legati al trinomio istruzione, educazione e formazione menzionato nel Cap.1 che sono stati contrapposti a una visione neoliberista della scuola. Il primo consiste nell'introdurre il singolo e le generazioni future al rapporto con la realtà attraverso il portato scientifico e culturale della civiltà di riferimento, di pari passo con le sfide della contemporaneità; il secondo concerne la fioritura della persona. In questo senso la scuola è da intendere come un laboratorio dove alunni e insegnanti sperimentano e scoprono la propria identità, attraverso processi di coscientizzazione.

Sulla base di queste considerazioni, la scelta di concentrarsi sull'Irlanda e sull'Italia per la nostra ricerca è giustificata da due ragioni. La prima riguarda l'esistenza di due *framework* che fungono da punti di riferimento per le comunità scientifiche italiane e irlandesi, nonché per i relativi ministeri e dipartimenti dell'istruzione: il *Digital Learning Framework for post-primary school (DLF)* (Des 2017) e il *DigCompEdu* (Redecker, 2017; Ranieri, 2022). Il DLF, dal 2017, è il quadro di riferimento nazionale per gli insegnanti irlandesi del primo e del secondo ciclo. Il DigCompEdu, invece, oltre ad essere un quadro guida per molti paesi europei¹⁵⁰, viene citato in maniera esplicita in tre importanti documenti italiani: nella consultazione del comitato tecnico per il nuovo *Piano nazionale Scuola Digitale*¹⁵¹ (MIUR, 2023), nelle *Linee guida per la Didattica Digitalmente*

¹⁵⁰ Il DigCompEdu è stato tradotto in dodici lingue di dodici paesi europei: italiano, tedesco, ceco, croato, ungherese, greco, slovacco, portoghese, lituano, rumeno, spagnolo ed euskera. Cfr. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework/digcompedu-translations_en

¹⁵¹ Nel rapporto del comitato scientifico per il nuovo Piano Nazionale Scuola Digitale si fa esplicito riferimento ai quadri DigComp: “i docenti dovrebbero potenziare le proprie competenze digitali secondo il framework DigCompEdu, analogamente gli studenti dovrebbero acquisire competenze secondo il framework DigComp2.2” (2022, p. 9) https://scuoladigitale.istruzione.it/wp-content/uploads/2023/05/Rapporto-CTS_V7.pdf

Integrata (MIUR 2020a), elaborate dal ministero dell'Istruzione a seguito dell'emergenza COVID-19 e nel programma ministeriale *Formare al futuro* (MIUR, 2020b) per la formazione del personale scolastico (docenti, ATA, dirigenti). Come sottolinea Ranieri, “il DigCompEdu è uno strumento concettuale di prioritaria rilevanza, per l'articolazione di proposte formative finalizzate allo sviluppo professionale degli insegnanti sul digitale” (Ranieri, 2022b, p. 16). Una presentazione più analitica dei due quadri in relazione alla prospettiva della cittadinanza digitale verrà fornita nel prossimo capitolo. Per il contesto italiano, il punto di partenza sarà la traduzione di Bocconi e colleghi (2018) e la rivisitazione di Maria Ranieri (2022) presentata nel saggio “*Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*”.

La seconda ragione per la scelta di questi due paesi, invece, riguarda il tema della professionalità degli insegnanti nell'utilizzo delle tecnologie. Sia le ricerche a livello italiano¹⁵² (Agicom 2019; Cappa et al., 2022) sia quelle in contesto irlandese¹⁵³ (Mohan et al., 2020), mostrano come la scuola secondaria sia arrivata sostanzialmente impreparata ad affrontare l'emergenza pandemica¹⁵⁴ confermando le prime analisi relative al costrutto della povertà educativa digitale (Marangi, Pasta & Rivoltella, 2022; Marangi & Pasta, 2023). Nonostante le generali difficoltà iniziali, la pandemia ha rappresentato un momento generale di autoformazione per i docenti (Winter et al., 2021; Rossi & Rivoltella, 2022;

¹⁵² I dati citati da Cappa e colleghi (2022) fanno riferimento al report INDIRE 2021. Questi autori sottolineano come, durante l'emergenza Covid-19, il sistema scolastico italiano si sia trovato sottorappresentato sotto vari aspetti: “inadeguatezza delle competenze dei docenti, delle infrastrutture e delle forme organizzative” (Cappa et al., 2022, p. 174). Analogamente il rapporto AGCOM (2019) sulla base dei dati raccolti tra 2017 e 2018 riscontra, nonostante gli investimenti del Piano Nazionale Scuola Digitale, un sottoutilizzo delle tecnologie digitali nella didattica da parte degli insegnanti della scuola secondaria.

¹⁵³ In maniera analoga, il report Mohan e colleghi (2020) mostra come, nonostante gli investimenti in infrastrutture e l'esistenza del DLF, “c'è ancora una comprensione poco chiara dell'entità e della natura dell'integrazione della tecnologia nelle scuole e del ruolo che essa svolge nel miglioramento scolastico” (p. 7, traduzione di chi scrive).

¹⁵⁴ Questo dato viene confermato anche a livello europeo. Per maggiori approfondimenti si consiglia il report *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown? Insights from five EU countries* (Carretero Gómez et al., 2021).

Flores & Craig, 2023). Tuttavia, sebbene gli insegnanti abbiano maturato una maggiore familiarità con le tecnologie, “il passaggio dalla dimensione strettamente tecnica a quella tecnologico didattica non può essere dato per scontato” (Ranieri, 2022, p. 9). Infatti, l’integrazione del digitale nella scuola “non riguarda solamente le pur importanti questioni strutturali legate alle disponibilità dei *device*, all’accessibilità delle reti e all’aggiornamento tecnico del personale, ma chiama in causa nuovi modi di progettare la didattica e di agirla e, di conseguenza, l’intenzionalità di un sistema che è di educazione, istruzione e formazione” (Adamoli & Miatto, 2022, p. 203).

In questo senso, diventa essenziale una riflessione sulla centralità delle scelte pedagogiche degli insegnanti, piuttosto che sui mezzi o sulle piattaforme (Perrotta et al., 2021) evitando di dare per scontato che il semplice utilizzo delle tecnologie per l’insegnamento e l’apprendimento produca di per sé competenza digitale (Ranieri & Bruni, 2017; Ranieri, 2022b). A questo proposito una ricerca realizzata dall’*Educational Research Centre* di Dublino (ERC) ha mostrato un dato emblematico relativo all’integrazione delle tecnologie digitali da parte dei docenti del livello *post-primary*:

molti insegnanti, specialmente nel secondo ciclo (*post-primary school*), hanno una visione un po' limitata del significato di *embedding digital technology*. Tali risposte [le risposte degli insegnanti analizzate nello studio] indicano una tendenza a utilizzare i dispositivi digitali per attività che già si svolgono in classe, piuttosto che adottare approcci pedagogici più flessibili e costruttivisti per sfruttare le numerose opportunità che la tecnologia digitale offre per l’insegnamento, l’apprendimento e la valutazione (Feerick et al., 2022, p. 27, traduzione nostra).

Nella loro ricerca Feerick e colleghi (2022) distinguono tra una concezione/consapevolezza limitata (*limited understanding*) e una olistica (*holistic understanding*), sottolineando come la sfida formativa nel passaggio tra questi due paradigmi consista nell’integrazione della tecnologia digitale in tutti gli aspetti dell’insegnamento, dell’apprendimento e della valutazione, al fine di migliorare le

esperienze formative di tutti gli studenti (Feerick et al., 2022). Per queste ragioni, la nostra domanda di ricerca relativa alla connessione tra identità professionale e cittadinanza digitale nasce per tentare di comprendere le scelte pedagogiche che stanno dietro l'utilizzo delle tecnologie da parte degli insegnanti.

3.3 Metodologia di ricerca: *Process Oriented Comparative Case Study* (POCCS)

L'indagine qualitativa che presenteremo nel prossimo capitolo segue l'approccio del caso di studio¹⁵⁵ (Creswell & Poth, 2018), il quale sarà improntato seguendo la metodologia *process oriented comparative case study*¹⁵⁶ (da ora in avanti di POCCS) (Bartlett & Vavrus, 2017; 2023). Questa metodologia tende a vedere “il mondo in termini di persone, situazioni, eventi e processi che li collegano e la cui spiegazione si basa sull'analisi del modo in cui alcune situazioni ed eventi influenzano altri” (Bartlett & Vavrus, 2017, p. 38, traduzione nostra). Il suo focus specifico risiede, infatti, nell'indagare le ragioni o le cause sottese ai processi che coinvolgono gli individui. Bartlett e Vavrus chiariscono esplicitamente, attraverso l'espressione “*processual notion of causation*” (2023, p. 8), come la nozione di spiegazione o causalità di un evento debba essere intesa in termini di processi che lo determinano, prendendo così le distanze da una concezione post-positivista del concetto stesso di causa¹⁵⁷. Dal punto di vista pratico, il caso di studio prevede la triangolazione di tre assi: uno orizzontale relativo alle *policy*;

¹⁵⁵ Secondo Creswell e Poth il caso di studio può essere considerato una metodologia oltre che il prodotto di una ricerca qualitativa (2018, p. 153).

¹⁵⁶ Questa metodologia di ricerca qualitativa nasce con lo scopo di superare alcuni limiti dell'approccio *variance-oriented case study* (di ispirazione positivista) e dell'approccio *interpretivist case study* (estremamente soggettivistica secondo gli autori) (Vavrus & Bartlett, 2023, pp. 6-7). Il POCCS abbraccia un tipo di progettazione emergente (*emergent design*), in cui lo studioso modifica e perfeziona gradualmente il progetto nel corso dello studio in relazione a ciò che sta imparando e prevede un lavoro di triangolazione dei punti di vista dei ricercatori per limitare la soggettività dell'interpretazione.

¹⁵⁷ Per la definizione di processo in ambito pedagogico si rimanda a Tessaro (2019, pp. 47-51).

uno verticale rappresentativo di attori che si muovono a livello macro, meso e micro; e uno trasversale che colloca temporalmente i fenomeni presi in considerazione.

Lo scopo del POCCS è rispondere alle domande di ricerca formulate nel Cap. 2:

DR: Come la sfida della cittadinanza digitale e democratica modifica e si riflette sull'identità professionale individuale e sociale dei docenti in servizio nelle scuole del secondo ciclo irlandesi e italiane?

- SDR1: Quali pratiche, significati ed esperienze costituiscono la professionalità del docente della scuola secondaria?
- SDR2: Come, secondo gli insegnanti, il contesto e le differenti policy influenzano scenari di sviluppo professionale?
- SDR3: Quali sfide rappresentano le tecnologie digitali per gli insegnanti?

Attraverso l'asse orizzontale verrà, in primo luogo, presentato un "policy assemblage" (Savage, 2020; Martyn & Galvin, 2022; Galvin et al., 2023) relativo alla cornice normativa e organizzativa per ciò che concerne la formazione iniziale e il reclutamento dei docenti nelle scuole del secondo ciclo irlandese e italiano. Questa metodologia comparativa è stata recentemente utilizzata anche da Salajan (2023, pp. 87 e ssgg.) nell'ambito della CIE (*Comparative and International Education*) in relazione alla formazione degli insegnanti. Dal punto di vista epistemologico, questo strumento si sforza di tenere insieme la tradizione realista con quella critica (Martyn & Galvin, 2022). Come spiegano Rutzou e Elder-Vass (2019) esistono diverse tipologie di assemblaggio, le quali, metodologicamente, prevedono alternanze ed estensioni di componenti eterogenei esposti in forma narrativa (Rutzou & Elder-Vass, 2019; Martyn & Galvin, 2022). Nel nostro caso queste componenti sono: le esperienze dei docenti, i riferimenti alle differenti politiche formative e le riflessioni di accademici relative alle policy. Pertanto, il punto di forza delle trame narrative ricavate dai *policy assemblage* è di tenere assieme dati di fatto (ossia policy e procedure), riflessioni pedagogiche su di essi (estratti di testi e articoli scientifici) e i vissuti degli intervistati che sono stati selezionati attraverso una semplice analisi tematica aperta (Boyatzis, 1998) della trascrizione delle interviste. Così

facendo, il nostro policy assemblage integra la prima parte dell'asse verticale relativa alle esperienze degli intervistati sui sistemi di *policy* con l'analisi teorica delle stesse.

La seconda parte dell'asse orizzontale riporta una mappatura dei *framework DigCompEdu* (Redecker, 2017; Ranieri, 2022) e *Digital Learning Framework for post-primary school (DLF)* (Des, 2017) volta a cogliere i nodi teorici sui quali sviluppare il concetto di cittadinanza digitale. Come abbiamo mostrato nel paragrafo precedente, il DLF, oltre a essere un quadro normativo in Irlanda, propone anche una definizione esplicita di cittadinanza digitale. Il *DigCompEdu*, invece, come tutti i quadri *DigComp*, è un punto di riferimento per l'evoluzione del concetto di cittadinanza digitale all'interno della comunità europea (Garavaglia et al., 2022).

L'asse verticale e l'asse orizzontale riportano un'analisi tematica riflessiva (in inglese *Thematic Analysis*, TA) (Braun et al., 2019; Byrne, 2022) delle interviste con dirigenti e insegnanti irlandesi e italiani. Attraverso questa analisi verranno evidenziati i punti di differenza e di affinità emersi dalle interviste con attori che agiscono su differenti livelli (insegnanti e dirigenti). L'approccio di analisi e di codifica delle interviste si riferisce alla terza scuola di pensiero¹⁵⁸ della TA che

¹⁵⁸ Braun e colleghi (2019) individuano tre impostazioni o scuole attraverso le quali condurre un'analisi tematica. La prima scuola di pensiero – *coding reliability approaches* – si colloca a metà tra i metodi di ricerca qualitativi e quantitativi. “La strategia di analisi tematica *coding reliability* funge da traduttore tra chi parla il linguaggio dell'analisi qualitativa e chi parla il linguaggio dell'analisi quantitativa” (2019, p. 847, traduzione di chi scrive). Questo tipo di approccio spesso viene utilizzato quando la ricerca viene condotta da più persone. I temi sono ricavati come riassunti di un dominio, dopo aver calcolato “il grado di agreement” per esempio utilizzando il coefficiente Kappa di Cohen. Braun e colleghi mostrano alcune perplessità relativamente a questo tipo di approccio per l'analisi qualitativa: “di conseguenza, caratterizziamo questa scuola di analisi tematica (TA) come ‘parzialmente’ qualitativa. A nostro avviso, l'idea che tale approccio alla TA possa ‘colmare un divario tra qualitativo e quantitativo’ è problematica, poiché implicherebbe l'abbandono di ciò che consideriamo centrale per una buona pratica di ricerca qualitativa: una profonda immersione (intesa come impegno e rigore nei principi aperti e flessibili per la qualità della ricerca qualitativa, secondo Yardley, 2015), un disegno e un processo analitico aperti ed esplorativi, e la centralità della soggettività e riflessività del ricercatore” (2019, p. 848, traduzione di chi scrive).

prevede l'integrazione di un approccio totalmente *meaning-based* e uno post-positivista basato su metodi quantitativi per misurare l'affidabilità del *codebook* (Braun et al., 2019; Pagani, 2020). Essa, infatti, integra l'approccio strutturato del *codebook* con quello riflessivo e per questa ragione si trova a metà tra i due approcci: il *coding reliability* e la *reflexive TA* (Braun et al., 2019, p. 849). Le ragioni per l'utilizzo di questo metodo sono molteplici: a) una linea di continuità teorica tra la cornice ontologica ed epistemologica del POCCS e della TA; b) il tentativo è di minimizzare alcuni limiti tipici dell'indagine qualitativa, quali la difficoltà a definire regolarità su cui poter attuare operazioni di quantificazione e a contrastare il soggettivismo (Trinchero, 2019); c) lo sforzo di preservare la metodologia riflessiva della ricerca qualitativa senza snaturare il suo processo tipico riflessivo (Braun et al., 2019; Pagani, 2020); d) utilizzare un metodo misto di codifica basato sulle ricorrenze del significato di alcuni codici (Saldaña, 2013). In questo senso, ci siamo basati sui suggerimenti di Adu (2019), secondo il quale l'utilizzo di un *codebook* garantisce un grado di sistematicità, trasparenza, credibilità e riproducibilità senza limitare la soggettività dell'interpretazione dei dati¹⁵⁹.

Nella seconda scuola, a cui tra l'altro si rifanno Braun e Clarke, i temi vengono costruiti a partire da schemi basati sul significato che possono essere evidenti in modo esplicito (semantico) o teorico-concettuale (latente). Secondo questa scuola, la codifica è un processo organico e aperto che non viene determinato all'inizio del processo, perciò i codici possono evolversi durante l'intero processo di codifica. "L'obiettivo della codifica e dello sviluppo dei temi nell'analisi tematica riflessiva (*reflexive TA*) non è quello di 'riassumere accuratamente' i dati, né di minimizzare l'influenza della soggettività del ricercatore sul processo analitico, poiché nessuna delle due cose è ritenuta possibile né, in effetti, auspicabile. L'obiettivo è invece fornire un'interpretazione coerente e persuasiva dei dati, radicata nei dati stessi" (2019, p. 848, traduzione di chi scrive).

La terza scuola è invece una via di mezzo tra questi due approcci. "Questa scuola di Analisi Tematica (TA) si colloca a metà strada tra la TA basata sul *coding reliability* affidabilità e la TA "riflessiva", condividendo con la prima un approccio strutturato alla codifica (anche se spesso senza l'uso di misure di affidabilità della codifica), ma mantenendo al contempo la filosofia sottostante ampiamente qualitativa della TA riflessiva (2019, p. 849, traduzione di chi scrive). Un esempio sono i metodi di codifica proposti da Adu (2019) e Saldaña, (2016). Relativamente alle tre scuole si suggerisce anche Pagani (2020, pp. 55-87).

¹⁵⁹ A questo proposito specifichiamo come dagli anni '80 la ricerca qualitativa propone di utilizzare dei criteri di valutazione alternativi rispetto a quelli tipici della ricerca quantitativa

Per quanto riguarda l'esigenza di adottare una strategia di codifica *meaning-based*, per questa ricerca ci siamo rifatti al "DIP coding method" (Adu, 2019, p. 27). Questo acronimo rimanda a tre strategie di *coding* che possono essere utilizzate in maniera alternativa o in modo complementare (come suggerisce Adu stesso): "description-focused coding, Interpretation-focused coding, and Presumption-focused coding" (Adu, 2019, p. 27). La prima, una tipologia descrittiva, cattura e categorizza i dati senza alcuna interpretazione rispondendo alla domanda sul "che cosa è": "description-focused coding coinvolge la descrizione di eventi, contesti, comportamenti, esperienze o storie" (Adu, 2019, p. 28, traduzione di chi scrive). La seconda, tipologia interpretativa, va oltre la semplice descrizione degli indicatori empirici, il codice descrittivo, infatti, viene esaminato per comprenderne il significato: "il processo di creazione di senso è la caratteristica principale di questa strategia di codifica. Consiste nell'individuare informazioni significative nei dati e nell'elaborare un codice che rappresenti la nostra comprensione di tali informazioni" (Adu, 2019, p. 32, traduzione nostra). In questo caso il ricercatore analizzando i dati si pone la domanda: "che cosa significa?". L'ultima tipologia segue un approccio più astratto che consiste nel generare affermazioni e cercare nei dati prove specifiche a sostegno di tali affermazioni. La domanda che orienta l'analisi è relativa alle possibili conclusioni: "consiste nel trarre conclusioni su ciò che è stato inizialmente osservato nei dati e nel confrontare tali affermazioni con nuovi dati, al fine di perfezionare o respingere l'analisi abduktiva fatta" (Adu, 2019, p. 45, traduzione di chi scrive). Il suggerimento di Adu (2019, pp. 27-28) è di utilizzare queste strategie in maniera integrata nel processo di generazione dei codici, delle categorie e dei temi.

Come vedremo i nostri codici comprendono sia lo sguardo interpretativo che quello descrittivo, in quanto ogni codice è stato generato a seguito della triangolazione tra un estratto tratto dalle parole degli intervistati e una citazione

(Lynam et al., 2022). Adu (2019) e Pastori (2020), per esempio, suggeriscono di sostituire al criterio tradizionale della validità interna ed esterna quello della credibilità e della trasferibilità, mentre da quello dell'oggettività quello della confermatività

ricavata dalla teoria. Una parte delle categorie del *codebook* sono state ricavate dalla mappatura tra i *framework* DigCompEdu e DLF. Queste categorie sono: competenze professionali, competenze pedagogico-didattiche, cittadinanza digitale per gli studenti. Per i temi, invece, è stata adottata la strategia *presumption-focused coding*. Attraverso i tre sguardi appena delineati siamo riusciti ad analizzare le trascrizioni a livello semantico – dove il “ricercatore non va oltre ciò che è stato detto” dagli intervistati (Pagni, 2020, p. 65) – che a livello latente, dove vengono colti i significati impliciti attraverso un lavoro interpretativo (Pagani, 2020)

Prima di presentare i partecipanti e la procedura di codifica delle interviste, concludiamo evidenziando come la natura emergente e dinamica del nostro caso di studio è ben rappresentata da due articoli (Zavatta 2024; Zavatta & Persico, 2024). Questi elaborati, che in parte hanno costituito un punto di riferimento per la ricerca empirica di questo scritto, documentano un’evoluzione avvenuta a seguito di un processo riflessivo che ci ha portato a rielaborare i codebook. Nel primo articolo, la codifica ha seguito una strategia aperta di tipo descrittivo (Zavatta, 2024). Nel secondo (Zavatta & Persico, 2024), invece, la strategia descrittiva è stata implementata con quella interpretativa e di presupposizione.

3.4 Partecipanti

La nostra ricerca empirica si è svolta tra marzo del 2023 e marzo del 2024. Essa ha coinvolto docenti e dirigenti (*teachers* e *principals* per l’Irlanda) del secondo ciclo di istruzione. Il campione di riferimento per la ricerca empirica è costituito da (Fig.1):

- ventidue insegnanti (10 femmine, 12 maschi di cui 5 precari) e cinque dirigenti di cinque licei italiani (2 maschi e 3 femmine) che lavorano in scuole del centro/nord-est italiano;

- tredici insegnanti (9 femmine, 4 maschi) e tre presidi (3 femmine) di cinque scuole post-primary irlandesi

Ogni partecipante è stato intervistato su delle tematiche poste in maniera non direttiva (Trinchero, 2004) seguendo il modello della riflessione parlata (Trinchero, 2004). Le interviste sono state svolte in lingua italiana, per gli italiani, e in inglese, per gli irlandesi. Esse hanno avuto una durata media compresa tra i 40 e i 120 minuti. Dopo una breve spiegazione del progetto di ricerca abbiamo proposto le seguenti tematiche di riflessione¹⁶⁰ (alcune hanno una forma interrogativa):

- 1) Le chiedo alcune informazioni sul suo percorso professionale. Può liberamente espormi il suo percorso professionale?
- 2) Eventuali chiarimenti sul percorso professionale.
- 3) Perché ha scelto questa professione?
- 4) Qual è lo scopo o la missione della sua professione?
- 5) Come è cambiata la professione docente in questi ultimi vent'anni¹⁶¹?
- 6) Come il contesto professionale in cui lavora la supporta o è di impedimento nello svolgere la sua professione? Potrebbe fare degli esempi?
- 7) In letteratura si pone l'attenzione sull'imparare a imparare, cioè su un'attitudine all'apprendimento continuo. Crede che sia importante? Perché?
- 8) Cosa si intende, secondo lei, con l'espressione docente professionista?
- 9) Quali tratti, elementi o competenze qualificano un docente come professionista?
- 10) Quali sfide rappresentano le nuove tecnologie per la sua professione?
- 11) Potrebbe declinare tali sfide in termini di rischi, vantaggi e opportunità?
- 12) Cosa le viene in mente con l'espressione cittadinanza digitale?

¹⁶⁰ Durante l'intervista non è stato sempre seguito l'ordine di esposizione delle domande.

¹⁶¹ Per i docenti con poca esperienza abbiamo chiesto come fosse cambiata la scuola rispetto a quando erano studenti.

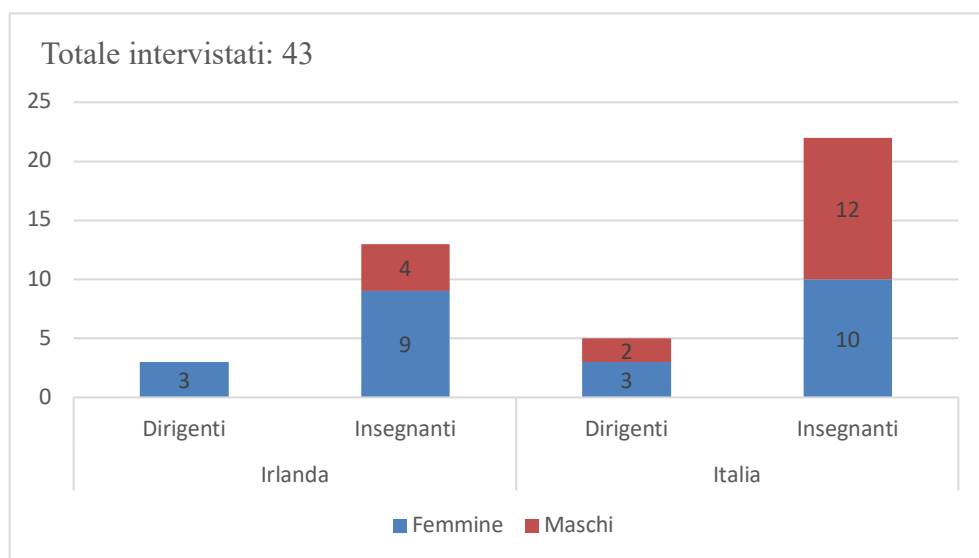


Figura 1. Distribuzione degli intervistati

Queste domande sono state formulate con lo scopo di cogliere l'esperienza e i vissuti degli intervistati a partire dalle categorie e dai temi individuati nell'UR¹⁶², in particolare: le domande 1-3 prestano attenzione al tema dell'identità individuale; la domanda 4 al tema dell'identità sociale; la 5 sull'identità sociale e sulla categoria del contesto professionale; la 6 sulle categorie del *lifelong learning*; la 7 e la 8 sulla categoria della professionalità; dalla 9 alla 11 sull'identità digitale.

Per quanto riguarda la strategia di campionamento, per le scuole irlandesi si è seguita la logica del "targeted sampling"¹⁶³ (Lynam et al, 2022, p. 75). Per rappresentare il pluralismo educativo irlandese, ci siamo, infatti, impegnati a coinvolgere una scuola secondaria del movimento di *Educate Together*, due scuole *all-girls* che hanno come patron *Le Chéile* e CEIST, una scuola *all-boys* facente parte del network ERST e una *community school* (co-ed). Eccetto la

¹⁶² Le domande sono state concordate con i professori: Massimiliano Costa, Donatella Persico e Conor Galvin.

¹⁶³ Con l'espressione *targeted sampling* si intende un tipo di campionamento mirato a selezionare specifici gruppi che possiedono caratteristiche particolari rilevanti per lo studio (Lynam et al, 2022).

community school tutte le restanti quattro sono *voluntary school*¹⁶⁴. Esse offrono il tradizionale *Leaving Certificate* e il *Leaving Certificate Applied Programme* (LCA)¹⁶⁵. Tre scuole si trovano nella County Dublin, una in County Kildare e l'ultima in County Cork. La strategia di campionamento delle scuole italiane, invece, segue la logica del "convenience sampling"¹⁶⁶ (Lynam et al, 2022, p. 75). La ragione di questa scelta risiede nel fatto che, in linea teorica, l'ideale della scuola della costituzione è traducibile in qualsiasi tipo di scuola; pertanto, il criterio adottato si è basato sulla disponibilità dei partecipanti. Un limite di questo campione è non aver considerato insegnanti di istituti professionali e tecnici. Le scuole da cui provengono gli insegnanti e i dirigenti si trovano nelle regioni Marche, Emilia-Romagna, Trentino e Veneto. Specifichiamo che, per entrambi i gruppi, sono state utilizzate delle tecniche di campionamento non probabilistico finalizzate non tanto a garantire la generalizzabilità dei risultati, quanto piuttosto a massimizzare la comprensione delle dinamiche descritte dagli intervistati e dei rispettivi processi di significato (Trinchero, 2019). Per questo

¹⁶⁴ In Irlanda le scuole si distinguono tra Community College, il cui patron è esclusivamente l'ETB; Community schools, la quali presentano un sistema patronale co-gestito dall'ETB e le *Education Trust Company* (come è il caso della nostra scuola); le *voluntary school* con patron privato (Eurydice, 2024) e Government of Ireland (2019). <https://www.gov.ie/en/policy/655184-education/#post-primary-education>

Tutte le scuole possono offrire tre diverse tipologie di *Leaving Certificate* (vedi nota successiva).

¹⁶⁵ Al termine del *Senior Cycle* ogni studente deve sostenere un esame chiamato *Leaving Certificate*. Nella versione tradizionale ogni studente può scegliere tra un minimo di 6 o 8 materie individuate all'interno di una lista di sei aree: l'ambito delle lingue, la scienza, business studies, le scienze applicate e le scienze sociali. Il programma LCA, invece, si distingue da *Leaving Certificate* tradizione perché offre un tipo di formazione professionale. Esso richiede una preparazione su tre aree distinte: *Vocational Preparation*, *Vocational Education* and *General Education* (Government of Ireland, 2019). <https://www.gov.ie/en/policy/655184-education/#post-primary-education>

Esiste un'ulteriore versione del *Leaving Certificate* chiamata *Leaving Certificate Vocational Programme*. Questo curriculum offre un minimo di cinque materie comuni al tradizionale *Leaving Certificate* e due moduli aggiuntivi: *Preparation for the World of Work and Enterprise Education* (NCCA, 2022).

¹⁶⁶ Il campionamento di convenienza è una tecnica di campionamento non probabilistico in cui i partecipanti vengono scelti sulla base della loro disponibilità (Lynam et al, 2022).

motivo, dal punto di vista quantitativo, il numero del nostro campionamento si è rifatto alle indicazioni di Hennink e Kaiser, i quali affermano (2022, p. 8):

Inoltre, i nostri risultati forniscono ai ricercatori una robusta evidenza empirica per confutare la critica diffusa secondo cui le dimensioni del campione qualitativo sarebbero troppo piccole (*too small*) e per questa ragione inefficaci, sebbene di solito non venga fornita alcuna prova a sostegno di queste affermazioni. I nostri risultati possono essere utilizzati per dimostrare che anche i campioni piccoli (*small sample*) sono efficaci nella ricerca qualitativa, perché sono in grado di raggiungere la saturazione, considerata da tempo il parametro di riferimento per una dimensione adeguata del campione nella ricerca qualitativa. Inoltre, i nostri risultati dimostrano effettivamente cosa si intenda per un campione piccolo, fornendo delle scale dimensionali di differenti campioni per ottenere la saturazione nei metodi qualitativi (ad esempio, 9-17 interviste o 4-8 focus group) (traduzione nostra).

3.5 Procedura e strumenti: le interviste e il *codebook*

Una volta concluse, le interviste sono state trascritte a partire dalle registrazioni delle conversazioni. Al fine di ottimizzare i tempi, si è fatto ricorso a strumenti di trascrizione automatica (Di Gregorio, 2022). Per le interviste condotte in italiano, è stata utilizzata la funzione dettatura del pacchetto Office, mentre per le trascrizioni in lingua inglese lo strumento *Otter.ai*. Successivamente ogni testo è stato revisionato e modificato per il lavoro di codifica e analisi. Le interviste in inglese sono state revisionate grazie a *ChatGPT* e all'ausilio di una madre lingua. L'analisi e la codifica, finalizzate alla costruzione del *codebook* e all'individuazione dei temi attraverso i quali rispondere alle domande di ricerca, hanno seguito la strategia abduttiva (Tavory & Timmermans, 2019). In linea con questo approccio, il metodo di codifica ha integrato la metodologia induttiva, caratterizzata da un'analisi aperta delle interviste secondo una logica *bottom-up*,

e la metodologia deduttiva (Bingham & Witkowsky, 2022) che seleziona e raggruppa per categorie i codici secondo una logica *top-down*.

Il metodo induttivo è stato integrato con l'approccio *description-focused* durante la prima fase di codifica. Una volta delineati, i codici sono stati associati a delle definizioni prese dalla teoria e dai *framework* DigCompEdu e DLF¹⁶⁷ con lo scopo di riprodurre un legame dialogico-ricorsivo tra teoria ed esperienza degli interlocutori come viene suggerito da Luigina Mortari (2016). Per il passaggio successivo si è assunto un tipo di approccio *interpretation-focused*. Ogni codice, quindi, contiene un esempio ricavato dalla trascrizione delle interviste, una definizione ripresa dalla teoria e un indicatore numerico relativo alla frequenza calcolata attraverso lo strumento NVivo 14, seguendo le indicazioni di Adu (2019). Per ogni codice, Nvivo restituisce il numero di occorrenze totali e il numero di occorrenze relative a ogni intervista. In termini pratici, ogni codice raccoglie le esperienze dei nostri interlocutori relative a un determinato argomento riassunto dal titolo del codice riportando un dato di natura qualitativa e quantitativa sulle trascrizioni (Merriam & Tisdell, 2015).

Il metodo deduttivo è stato utilizzato, invece, per delineare le categorie attraverso le quali raggruppare i codici. Grazie alla mappatura dei due *framework*, sono state ricavate le categorie *competenze professionali*, *sapere ad azione didattico-pedagogica*, *cittadinanza digitale per studenti*. Le restanti categorie, invece, sono state dedotte dalle categorie della teoria menzionata nel Cap. 1 e nell'UR. Esse sono: *cittadinanza democratica*, *cittadinanza digitale per docenti*, *elementi di cambiamento professionale*, *contesto professionale*, *sviluppo professionale* e *scelta professionale*.

Infine, l'analisi tematica riflessiva è stata condotta sulla base dei codici e delle categorie. Per quest'ultima parte si è ricorso all'approccio *presumption-focused*.

¹⁶⁷ Gli estratti della teoria sono riportati in lingua originale quando provengono dal DLF, mentre per DigCompEdu sono state proposte le traduzioni e rivisitazioni dei testi di Maria Ranieri (2022), *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative* e di Stefania Bocconi e colleghi (2018), *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Gli altri estratti provengono dall'UR e dalla teoria citata nel Cap. 1.

Attraverso l'esposizione delle categorie vogliamo rispondere alle domande di ricerca. La Tab. 1 riassume i codici, le categorie e i temi; la Tab. 2 presenta il codebook (codici e categorie), evidenziando per i codici gli esempi, la definizione e la frequenza; la Tab. 3 riporta le categorie con le relative definizioni.

Tabella 1 *Elenco dei temi, delle categorie e dei codici*

3 Temi	9 Categorie	69 Codici
Identità professionale individuale	Cittadinanza democratica (5)	Benessere; inclusione; orientamento; superamento di una concezione depositaria dell'educazione; sviluppo umano.
Identità professionale sociale	Cittadinanza digitale per studenti (9)	Creazione di contenuti digitali; cyberbullismo; digital distraction; digital divide; dipendenza dai dispositivi digitali; plagio; soggetto disincarnato
Docente professionista	Cittadinanza digitale per docenti (10)	uso responsabile e consapevole del digitale; valutazione critica delle fonti. Agency digitale; coinvolgimento degli studenti attraverso il digitale; collaborazione tra studenti; collaborazione tra colleghi utilizzando il digitale; crescita personale attraverso il digitale; determinismo tecnologico; didattica digitalmente aumentata; iperconnessione; individualizzazione con il digitale; utilizzo del digitale per gestire e accedere alle risorse didattiche.
	Competenze pedagogico-didattiche (8)	Coinvolgimento attivo del discente; competenze digitali; competenze disciplinari; differenziazione per l'inclusione, dimensione relazionale; progettazione educativa; trasposizione didattica; valutazione.
	Competenze professionali (4)	Ascolto; collaborazione tra colleghi; apprendimento

		professionale continuo; relazione con le famiglie;
	Contesto professionale (10)	Staff room; clima collaborativo; conflitti tra colleghi; co-teaching; dipartimenti; ethos della scuola; infrastrutture; leadership; policy sull'utilizzo del digitale; solitudine lavorativa.
	Sviluppo professionale (4)	Eutagogia; inadeguatezza dei corsi di formazione; Lifelong learning; mancanza di formazione iniziale.
	Elementi di cambiamento professionale (13)	Aumento della burocrazia; apertura verso l'esterno; abbassamento della soglia d'attenzione; cambiamenti nella normativa scolastica; composizione multietnica della classe; Covid-19; fragilità degli studenti; inerzie al cambiamento; intelligenza artificiale; lezione frontale trasmissiva; nuove mansioni; nuovi bisogni e stili di apprendimento; rivoluzione digitale.
	Scelta professionale (6)	Seconda scelta; dimensione educativo-relazionale; esperienza di insegnamento; lavoro sempre sognato; modelli di ispirazione; passione per la materia

Tabella 2. Presentazione dei 69 codici

Categoria	Codice	Esempio	Definizione	Frequenza
Cittadinanza democratica	Benessere	È importante che non ci siano dinamiche di bullismo o di emarginazione che riguardano, potremmo dire l'ambiente di apprendimento degli studenti (Preside 8) The well-being is very important. It is kind of woven into the entire curriculum and the junior cycle (Teacher 10).	<i>Le lunghe ore di lavoro e il carico eccessivo di compiti costituiscono una fonte negativa di stress mentale e burnout, che può influire sul benessere personale degli insegnanti</i> (Yuan, 2019, p. 518, traduzione di chi scrive).	Emerso 9 volte, menzionato in 6 interviste

	Inclusione	Per includere, come si sente parlare oggi, cioè per portare dentro, per rendere i ragazzi protagonisti dell'esperienza formativa ed educativa bisogna saper tener conto dell'effettivo punto di partenza dei ragazzi. Cioè bisogna andarli a cercare dove loro sono effettivamente, non immaginare che siano dove tu vorresti che fossero. Questo sicuramente dal punto di vista didattico, quindi per esempio tenere conto delle nuove difficoltà che i ragazzi hanno ad apprendere e a stare attenti. In secondo luogo, è importante anche tenere conto delle nuove fragilità dei ragazzi per esempio. Delle fatiche che hanno a relazionarsi fra loro. Ma questo vuole dire anche potergli fare una proposta educativa che vigili, che li faccia camminare all'interno di quella che dicevo prima essere la striscia esile ai lati della quale ci sono degli abissi di smarrimento e di perdizione (Docente 30). Withdrawal is used too much. Some students do need withdrawal, but a lot of students need support. They don't need withdrawal because it is a stigma. It changes	<i>Includere, come è noto, significa, infatti, portare qualcosa/qualcuno, di solito diverso e/o debole/precario, che è fuori, dentro un recinto, un confine, un eventuale stato fisico o sociale [...] più protettivo e rispettoso delle loro condizioni. Nel nostro caso, visto che parliamo di persone, significa portare quelle che sono escluse dalla vita quotidiana ordinaria e «normale» condotta dentro l'istituzione scuola a parteciparvi</i> (Bertagna 2023, p. 54-55).	Emerso 6 volte, menzionato in 6 interviste
--	------------	--	---	--

		their perception of them as a learner. They need more support and if a teacher has 28 students from the class and there's another teacher and suddenly the ratio is that as a student you feel more supported (Teacher 4).		
	Orientamento	C'è moltissimo bisogno di orientamento, in tutte le transizioni in entrate ed in uscita. Tanti ragazzi sbagliano scelta, alcuni restano dove sono, condannandosi ad anni di strazio e di fatica. Ci sono molti giovani a rischio dispersione, quindi fare vedere verso cosa stanno andando. Il tema della dispersione è molto alto. È difficile accettare l'errore, la sconfitta, si mente alla famiglia. È un compito nuovo che spetta agli insegnanti, orientamento formativo e non informativo (Docente 20). I have become more critical on what the point of education is... and why do we come here? and why do we do this? And what we want to really achieve, beyond simply learning this knowledge. The aim is examining the world around us. So the role of the teacher and education is becoming more questioning the world and society. I	<i>La capacità di sostenere e orientare tutti, nessuno escluso, alla scoperta dei propri talenti e delle proprie potenzialità e vocazioni (DPCM 25/09/2023, Profilo conclusivo del docente abilitato, competenze professionali e standard professionali minimi).</i>	Emerso 23 volte, menzionato in 20 interviste

		think that is a more holistic experience rather than learning of knowledge (Teacher 3).		
	Superamento di una concezione depositaria dell'educazione e	To impart knowledge, to provide students with information that will make their lives better and make them able to cope and survive in a world that is changing so rapidly. Provide a good grounding, but also to provide them with the balance. And this is very much my mantra, the balance of the non academic non curricular program, so sports, debating, reading or something, whatever it is, that's not examinable on an exam, or it's not written down in a curriculum (Principal 2). Se noi ci limitiamo semplicemente a trasmettere contenuti a far studiare sui libri, che sono importanti per carità, rischiamo di trovarci degli studenti bravi, capaci di poter... che sono sul pezzo dal punto di vista disciplinare, ma poi rischiamo di trovarci però dei soggetti incapaci di affrontare le sfide della società. Sfide che sono imprevedibili. Non siamo in grado di poter prevedere tutto quello che capita e soprattutto non siamo in grado di prevedere il futuro. Quindi il nostro scopo è	<i>Lo strano umanesimo di questa concezione "depositaria" si riduce al tentativo di fare degli uomini esattamente il loro contrario, degli automi, cioè la negazione della vocazione ontologica a essere di più. Gli esecutori di questa concezione "depositaria", coscienti o no [...] non si accorgono che tali depositi sono pieni di contraddizioni, appena rivestite da una esteriorità che le occulta, e che prima o poi possono provocare un confronto con la realtà in divenire e svegliare gli educandi, fino allora passivi, contro l'addomesticamento che subiscono</i> (Freire, 2002, p. 61).	Emerso 28 volte, menzionato in 21 interviste

		proprio quello di dar loro gli strumenti per poter affrontare a 360 gradi le sfide della vita (Dirigente 4).		
	Sviluppo umano	So our school motto Giacomo is “be your best self” so that's for the whole school community and if we can all commit to that and we have our respect values which is: respect, relationships, empathy, safety personal accountability, equity, community, interest and what they look like in action (Principal 1). Noi incontriamo gli studenti in quella fase in cui è possibile veramente far fiorire la persona. Non solo dal punto di vista disciplinare, ma anche proprio dal punto di vista della crescita umana (Dirigente 4)	<i>Lo sviluppo deve essere visto in termini d'espansione delle libertà sostanziali degli esseri umani [...]. Se ci si mette nella prospettiva della formazione del cittadino, così come la si è descritta, conformare all'abito democratico significa necessariamente liberare l'intelligenza dell'individuo. [...] Ciò vuol dire che la formazione del cittadino come dirigente politico, ha come corrispettivo la formazione del lavoratore come dirigente d'impresa (Baldacci, 2014, p. 104).</i>	Emerso 50 volte, menzionato in 35 interviste
Cittadinanza digitale per studenti	Creazione di contenuti digitale	Probably the part where there might be a bit of a shortfall for the students is basic word processing and attaching documents to emails files and or folders to data to emails and stuff like that. So sometimes the nitty-gritty of using Word, or PowerPoint, you know, the nitty-gritty stuff you learn as you go along, or get targeted specifically. So we have to be careful that the students actually are taught that part as well, so they can access	<i>Proporre attività, consegne e valutazioni che richiedono allo studente di esprimersi mediante i mezzi digitali e di creare e modificare contenuti digitali in formati diversi. Insegnare allo studente i principi riguardanti i diritti d'autore e le licenze d'uso dei contenuti digitali, come citare le fonti e l'attribuzione delle licenze (Bocconi et, 2018, p. 12).</i>	Emerso 20 volte, menzionato in 17 interviste

		the full suite (Principal 3). Perché loro sono bravissimi su quello che è smanettare, a guardare i social e via dicendo... Ma dal momento che si devono mettere in gioco e provare a fare qualcosa di più specifico o una consegna, sono veramente in difficoltà. Cioè non riescono magari a fare un documento fatto bene. Fanno delle ricerche in maniera approssimativa. Non sanno cosa siano i diritti di autore (Docente 24).		
	Cyberbullismo	Now in school we have had bullying incidents and of course the challenge about bullying in school now is that it leaves and leaks outside of school, into social media. So we end up as a school, often having to deal with incidents involving our students outside of school time, often due to messages that have being sent on social media. And it could be very destructive for people (Teacher 12). Il fenomeno del cyberbullismo, per esempio, sfugge dalla dinamica della classe, è difficile da controllare per noi docenti. Purtroppo, sì (Dirigente 8).	<i>Monitorare il comportamento degli studenti in ambienti digitali per salvaguardare il loro benessere. Proteggere se stessi e gli altri dai possibili pericoli negli ambienti digitali (ad es. cyberbullismo) Reagire in modo immediato ed efficace quando il benessere degli studenti è minacciato negli ambienti digitali (ad es. cyberbullismo) (Bocconi et al, 2018, p. 72).</i>	Emerso 17 volte, menzionato in 16 interviste

	Digital distraction	Se comparo la prima generazione di studenti che ho incontrato con le ultime generazioni e mi chiedo: c'è una differenza? Certo che c'è una differenza. [...] Consiste in una drammatica diminuzione della curva d'attenzione che i ragazzi sono in grado di prestare alla parola dell'adulto (Docente 30). They had much better attention before the digital media situation. You find it difficult now to find a child of age 10 who can actually sit and watch a movie. They are too restless. They are too used to watching a one-minute video clip on TikTok. The idea of sitting and watching the plot development of even an hour and a half of a movie is now difficult for most children (Teacher 12).	<i>La distrazione digitale (digital distraction) si riferisce a una mancanza di concentrazione causata dal sovraccarico di informazioni nell'attuale economia dell'attenzione</i> (Pegrum & Palas 2020, p. 3, traduzione di chi scrive).	Emerso 25 volte, menzionato in 24 interviste.
	Digital divide	Regarding technology and computers, I know some students come from homes without a computer. There might be an old phone that everyone uses, but having an actual laptop or desktop isn't valued for some families. It's a very different background for some of the kids (Principal 3). La nostra scuola ha sempre avuto un divario	<i>Ogni metatecnologia produce un profondo cambiamento che ha come conseguenza uno squilibrio, una divisione normalmente definita «digital divide». Letteralmente questa espressione significa «divario, divisione digitale». Più in generale indica la mancanza di accesso ai media digitali e alle opportunità</i>	Emerso 11 volte, menzionato in 10 interviste.

		tra le differenti sedi in termini di dotazione tecnologica (Dirigente 7).	<i>offerte da questi [...]. Non dividerne l'esperienza significa sperimentare due barriere.</i> <i>1. Non ne cogliamo il senso [...].</i> <i>2. Non ne cogliamo la trasparenza.</i> (Riva, 2019, p. 21).	
	Dipendenza dai dispositivi	Our challenge is they use their phones during the night and they are exhausted in the morning (Teacher 10). Molte volte c'è un rischio di dipendenza da queste nuove tecnologie. La scuola dovrebbe farsi carico di questi nuovi bisogni educativi (Docente 16).	<i>La preoccupazione per la dipendenza da internet è in crescita. Essa è accompagnata da sforzi da parte di ricercatori e clinici per misurare e stabilire se internet sia realmente fonte di dipendenza nello stesso senso in cui lo sono l'alcol o le droghe. Sebbene la questione della dipendenza resti oggetto di dibattito, si sta consolidando un consenso sull'opportunità di indagare l'uso "eccessivo" di internet. Basandosi su precedenti misurazioni della "dipendenza" da computer o videogiochi, tali ricerche si concentrano sulle circostanze in cui internet sostituisce i bisogni sociali o personali dei bambini in modo tale da sfuggire al loro controllo</i> (Livingstone et al., 2012, p. 29,	Emerso 22 volte, menzionato in 21 interviste.

			traduzione di chi scrive).	
	Plagio	We've had plagiarism before, ok? So when I was teaching history here, I remember I gave an assignment on the Egyptians and a student copy and pasted it from a BBC website or something.. It was so obvious that they copied and pasted because the words and language was very posh the words were... Also because when I asked them the meaning of the words they didn't know. So it was very obvious. As a teacher I have the skills to understand, and most teachers do. But what an AI does... hang on I am gonna show you (Teacher 1).	<i>Dalla nascita di Wikipedia in poi, sono progressivamente aumentate le preoccupazioni di insegnanti ed educatori verso l'uso disinvolto delle informazioni online [...], i sistemi educativi si confrontano da anni con la sfida di arginare modalità di fruizione dell'informazione assimilabili al plagio intellettuale (Ranieri, 2022). L'esplosione di ChatGPT ha ulteriormente esacerbato simili preoccupazioni (Ranieri et al., 2024, p. 98).</i>	Emerso 2 volte, menzionato in 2 interviste.
	Soggetto disincarnato	Kids, especially kids in the Junior Cycle, are losing the experience or with their body... One of the reasons why we decided to ban phones in school during the year was because a lot of students at break time, weren't talking to each other, they just weren't communicating (Teacher 11). Quello che manca ai ragazzi, per lo meno per quello che io percepisco in questo momento, è invece il rapporto con la vita reale. Cioè questi sono degli strumenti che	<i>Con la nascita della comunicazione mediata, però, il soggetto diventa «disincarnato» (disembodied) per il suo interlocutore: la fisicità del corpo viene sostituita da quella del medium. La capacità di creazione dei contenuti offerta dal web 2.0 porta un ulteriore cambiamento: la fisicità e l'immediatezza del corpo reale vengono sostituite da un corpo virtuale, composto di una pluralità di</i>	Emerso 11 volte, menzionato in 11 interviste.

		non possono sostituire la relazione con le persone e la vita reale. Quindi un po' mi preoccupa anche il fatto che vogliamo potenziare moltissimo il digitale. Adesso c'è la realtà virtuale aumentata, la vogliamo portare anche a scuola. Eh sì, possono essere delle esperienze che per certi versi in qualche momento ti possono aiutare ad entrare dentro delle situazioni. O a vivere anche certi periodi storici, certi fatti scientifici. Però d'altro canto, io sarei più preoccupata di fornire ai ragazzi degli antidoti per tutto questo (Dirigente 7).	<i>immagini parziali e contestualizzate</i> (Riva, 2019, p. 51).	
	Uso responsabile e consapevole	You have to have an ethical compass because if you are the producer of the information you have to know if this is ethically correct or not. So, you have to have a deep sense of your own ethical boundaries. Because in the digital world what you say is there forever. And you have to have a high level of empathy to understand that is not going to affect publishing information that could harm others or is blatantly false (Teacher 5). È importante anche insegnargli dei comportamenti	<i>Responsabilizzare gli studenti e renderli autonomi nell'uso delle tecnologie, anche rispetto agli eventuali rischi</i> (Ranieri, 2022, p.22).	Emerso 29 volte, menzionato in 24 interviste.

		responsabili (Docente 27).		
	Valutazione critica delle fonti	Certainly, I suppose being aware of what would be called fake information today, as well as emotional manipulation used to twist facts. I would have considered that to be very important (Teacher 13). Poi le fake news. Certi studenti sono diventati complottisti (Docente 18).	<i>La sfida è legata non solo alla sovrabbondanza di dati e informazioni [...] ma anche alla loro affidabilità</i> (Ranieri, 2022, p. 27).	Emerso 13 volte, menzionato in 13 interviste.
Cittadinanza digitale per i docenti	Agency digitale	Riguardo alle nuove possibilità offerte dalle tecnologie, parlo per noi insegnanti perché ho già parlato prima per gli studenti. Io vedo una possibilità di poter reinventare il nostro lavoro... Sia stando al passo con i nuovi cambiamenti, ma anche proprio di fare cose nuove, impensabili che rendono la mia professione affascinante (Docente 18). But with artificial intelligence, as a teacher, I need to know how my students know what I've done. I can't know that anymore through essays. So you got to be very creative. Artificial intelligence won't be able to put together a video yet for example. It won't be able to put together a flow chart and even if	<i>L'agency digitale descrive la competenza degli insegnanti nel prendere iniziative e trasformare le proprie pratiche didattiche attraverso la selezione e l'uso di strumenti digitali pertinenti. Essa diviene una necessità quando gli insegnanti si trovano in situazioni complesse, caratterizzate da sfide o da un conflitto di motivazioni, generando così il desiderio o il bisogno di superare la situazione attuale</i> (Brevik et al., 2019, p. 4, traduzione di chi scrive).	Emerso 15 volte, menzionato in 14 interviste.

		the student uses artificial intelligence to make the video, they still have to make the video. So they are learning some way (Teacher 1).		
	Coinvolgimento degli studenti attraverso il digitale	Penso che il digitale sia un aiuto per il docente stesso. Con il libero di testo non posso sempre farli interagire come vorrei. Con la lavagna interattiva, invece, posso stare in piedi, fare intervenire gli studenti e così via. È una lezione maggiormente dinamica perché non stanno fissi sull'immagine che è sul banco ma possono interagire. Non è matematico, ma può succedere (Docente 26). But on the positive side, like teaching science, you know, I have to teach a lot about things that you can't see, you know, like cells and atoms and molecules and things I could never show in a classroom. But with YouTube or with images online I can make that kind of stuff a lot more real for them. It makes the learning experience more engaging (Teacher 6).	<i>Far sì che gli studenti affrontano in modo propositivo e creativo un argomento di studio. Abbinare l'utilizzo delle tecnologie digitali a strategie didattiche in grado di favorire l'attivazione delle abilità trasversali e del pensiero critico, nonché la libera espressione della creatività</i> (Bocconi et al. 2018, p. 62).	Emerso 21 volte, menzionato in 22 interviste
	Collaborazione tra studenti	Io con le tecnologie sto imparando a farli [gli studenti] lavorare in gruppo. Mi aiutano a sviluppare l'aspetto della socialità (Docente 18).	<i>Usare le tecnologie digitali per partecipare ad attività collaborative, nonché alla co-costruzione e co-creazione di risorse e conoscenze</i> (Bocconi et al., 2018, p. 68).	Emerso 8 volte, menzionato in 7 interviste

		What I like doing is getting kids to work together online. So let's say we do, Merchant of Venice, and we're revising key characters. So what I'll do is I'll put them into groups of all different ages. And they'll be in charge of maybe putting together a character profile of let's say, Shylock (Teacher 9).		
	Collaborazione tra colleghi utilizzando il digitale	Mmm the collaboration among us, among colleagues between departments. Even, I don't need to meet my colleagues, we can work online. We don't have to physically meet in person (Teacher 1). Per esempio, una cosa che è molto utile è la condivisione del materiale tramite google drive. Poi però non può limitarsi a quello! Ci vuole della collaborazione. Oppure scambiarsi i giudizi sui ragazzi tramite le tecnologie. Anche questo è importante, è più efficace (Docente 16).	<i>Gli insegnanti contribuiscono a sviluppare le competenze dell'intero corpo docenti condividendo la propria esperienza</i> (DLF, 2017, p. 9, traduzione di chi scrive).	Emerso 6 volte. È stato menzionato in 6 interviste.
	Crescita professionale attraverso il digitale	Adesso stiamo facendo un corso di aggiornamento con un docente per fare storia del Novecento. Lo facciamo on-line con un'ultima seduta in presenza. 6 sedute, 5 online e un'ultima in presenza. Senza questo format lui non sarebbe potuto venire. Prima del	<i>Gli insegnanti partecipano a comunità professionali online per supportare in modo continuo la progettazione, la valutazione e la modifica di opportunità di apprendimento per gli studenti, all'interno e oltre i confini del</i>	Emerso 15 volte. È stato menzionato in 14 interviste.

		Covid, nessuno sarebbe stato in grado di collegarsi e non avremmo avuto i fondi per fare venire il formatore (Docente 20). Then another advantage, I guess, is the possibility for professional development and professional learning online. Like I can google Leaving Cert biology resources, sometimes they are much better than teacher training days. Another thing I've started doing is following teacher influencers on Instagram, or whatever, who will post up their resources and share things through Instagram but in small amounts (Teacher 6).	<i>curricolo</i> (DLF, 2017, p. 9, traduzione di chi scrive). <i>Utilizzare gli strumenti e le risorse digitali a supporto della propria crescita professionale (ad es. partecipazione ad attività di formazione che fanno uso degli strumenti tecnologici</i> (Bocconi et al, 2018, p. 29).	
--	--	---	--	--

	Determinismo tecnologico	Cioè non bisogna essere, secondo me, monotematici neanche nell'utilizzo delle tecnologie. Le tecnologie sono uno strumento che ci aiuta ad arrivare ai ragazzi. Ma la scuola ha anche il compito di far crescere i ragazzi e quindi di proporgli qualcosa di diverso, quindi, cerchiamo di utilizzare anche il lavoro di gruppo. Alle volte le tecnologie credo isolino i ragazzi, i ragazzi devono imparare a confrontarsi tra di loro (Docente 16). So one example is one of my colleagues 's quite old school, and she would have whiteboard, whiteboard markers. And, yes, she could use a PowerPoint presentation with the data projector on the whiteboard. Then last summer, we got a grant from the Department of Education. And there were I think about 10, maybe 12, smart screens, interactive smart screens put in. Her room was one of the chosen rooms. The room where she works. She is a biology and chemistry teacher. This completely blew her mind, she really struggled with suddenly having to change overnight her approach to teaching (Teacher 7).	<i>Il determinismo si riconosce nella metafora dell'impatto. Essa rende bene l'idea di un nesso di causa-effetto tra l'avvento dei media e il risultato che esso produce. Parlare di impatto significa evocare l'immagine di qualche cosa che interviene su una situazione consolidata alterandola, producendovi scompensi: esattamente quello che i media, in questa prospettiva, producono a livello di abitudini individuali e sociali (Rivoltella, 2019, p. 204).</i>	Emerso 24 volte. È stato menzionato in 18 interviste.
--	---------------------------------	---	--	--

	Didattica digitalmente aumentata	As I said before, technology is acquiring a very very important role in education. It is a complex role as well. [...] However, it needs to be a blended approach where there's a lot of hands-on learning, experiential learning. A learning by doing experience to make sure that it's not a passive experience because students have the challenge now of deciphering what is real and what is not real on the Internet (Teacher 3). Io propendo per un'integrazione delle tecnologie. I ragazzi devono imparare che le tecnologie sono degli strumenti, e non sono la realtà. Con il disegno a volte esprimono cose che non che non direbbero a voce e che non direbbero con le tecnologie. (Docente 16).	<i>La combinazione di formati istruttivi che risalgono a due modelli storicamente separati di insegnamento e apprendimento: i tradizionali sistemi di apprendimento in presenza e i sistemi di apprendimento distribuito</i> (Ranieri 2022, p. 80).	Emerso 13 volte, menzionato in 13 interviste
	Iperconnessione	I get hundreds of emails a day from people, and you might miss one. Whereas if you meet someone on the corner, and they say something to you, you'll know straight away (Principal 3). La perdita dei confini tra vita lavorativa e vita privata (Dirigente 5).		Emerso 4 volte. È stato menzionato in 4 interviste.

	Personalizzazione per l'inclusione	It allows for a bit more of diversification of the learning experience, like UDL that let students with special or additional needs to achieve and to enjoy the learning experience in different ways (Teacher 3) Dal punto di vista didattico, le tecnologie sono degli strumenti, se ti servono le usi [...] chiaramente sono uno strumento per rendere accattivante quello che stai comunicando. Per diversificare i vari canali di comunicazione (Docente 22).	<i>Utilizzare le tecnologie digitali per rispondere ai diversi bisogni educativi dei singoli studenti, permettendo a ciascuno di procedere al proprio ritmo e a diversi livelli, definendo percorsi e obiettivi didattici individuali (Bocconi et al, 2018, p. 60)</i>	Emersa 13 volte. È stato menzionato in 10 intervistate
	Utilizzo del digitale per accedere alle risorse didattiche	It can help me to write exams and help you know in my job. I don't need to make my things up the technology can do it for me. So it is a very important skill (Teacher 2) Le nuove tecnologie sono un'opportunità per semplificare il lavoro burocratico e per rendere più efficace la ricerca di informazioni e la presentazione di alcuni temi o percorsi. Sono delle competenze fondamentali (Docente 21).	<i>I docenti e formatori hanno a disposizione una vasta gamma di risorse educative digitali che possono fornire un supporto utile ed efficace in ambito didattico. Pertanto, una delle competenze chiave che ogni docente/formatore deve sviluppare è quella di saper identificare le risorse digitali che meglio si adattano agli obiettivi di apprendimento che ha definito, ai bisogni specifici degli studenti con cui opera e al proprio stile di insegnamento (Bocconi et al, 2018, p. 9).</i>	Emersa 28 volte. È stato menzionato in 25 intervistate

			<i>Risorse e strumenti digitali, come contenuti didattici digitali, video, ebook o software utilizzati dagli insegnanti per integrare l'insegnamento in aula o per stimolare l'interesse degli studenti [...]. Tutte queste risorse includono l'uso dei social media, della posta elettronica, della messaggistica, dei blog, dei giochi online, delle videoconferenze o delle conferenze via web (DLF, 2017, p. 17, traduzione di chi scrive).</i>	
Competenze professionali	Collaborazione tra colleghi/	Credo che sia molto utile la collaborazione per costruire qualcosa a livello scolastico So we're content creators and in order to share the workload we must have, we must collaborate effectively. So we have amazing collaborative systems and that's really satisfying to work in that environment.	<i>L'identità professionale degli insegnanti di scienze è cresciuta attraverso la collaborazione, che ha portato allo sviluppo di "alleanze" professionali con caratteristiche simili a quelle di una relazione di mentoring (Rushton & Reiss, 2021, p. 192, traduzione di chi scrive).</i>	Emerso 42 volte. È stato menzionato in 32 interviste

Apprendimento o professionale continuo	You only learn truly by engaging and investigating and thinking critically. That's a really important skill that not a lot of people get a chance to develop. So I do think that's why lifelong learning is important, you know, all the time. And by the way I do both, I mean digital and more traditional method, like books (Teacher 9) È assolutamente importante il continuo aggiornamento su vasta scala. Che non si limita semplicemente alla didattica ma a tutti i nuovi ambiti dell'insegnamento (Docente 27)	<i>Il termine apprendimento professionale (professional learning) [...] è solitamente utilizzato per interpretare la professionalità docente in relazione al contesto. Esso sottolinea l'importanza dell'agency degli insegnanti nel contribuire a definire e raggiungere gli obiettivi rivolti ai propri studenti, alla scuola, alla comunità, al sistema educativo e alla professione stessa (Boeskens et al., 2020, p. 15, traduzione di chi scrive).</i>	Emerso 33 volte. È stato menzionato in 26 interviste
Relazione con le famiglie	Like in Ireland, you can see the difference between Irish parents' expectations and first generation migrant parents' expectations. And you can see the difference between the two groups. There's a lot of effort put into reassuring international parents that it's okay and that the education standard in Ireland is high. We assure them that their daughter will either reach this standard or is excelling at the moment, which will be reflected in the exams at the end. So there's a lot of reassurance going on in the background as	<i>La professionalità nell'insegnamento è riconoscibile, ma non dovrebbe portare a un allontanamento degli insegnanti dalle persone comuni (ad esempio, i genitori) (Beijaard et al. 2004, p. 121, traduzione di chi scrive).</i>	Emerso 6 volte, menzionato in 6 interviste

		well for parents and students (Principal 3) Relazionarmi con i colleghi e con le famiglie degli studenti (Docente 25)		
	Ascolto	Quindi penso che l'insegnante debba proprio imparare ad ascoltare, per dare delle risposte. Per mettere in atto delle strategie di lavoro più accurate (Docente 14). And I mean, the characteristics I would love to see and I would love my students to see of me is that I'm welcome. I'm very open, so that they can come and talk to me about everything (Teacher 5).	<i>Educazione all'ascolto della cultura, dei pensieri, delle idee, delle emozioni, dell'affettività, dei punti di vista, delle sensazioni, di sentimenti, delle ragioni proprie/altrui è parte fondamentale dello sviluppo della vita affettiva</i> (Mortari, 2017, p. 72).	Emerso 7 volte, menzionato in 7 interviste
Competenze pedagogico-didattiche	Coinvolgimento o attivo del discente	Da un punto di vista prettamente didattico i cambiamenti sono enormi [...] Proprio didatticamente come conoscenze e come applicazione di queste conoscenze. Non posso più fare la didattica frontale di una volta, cioè di 15 anni fa [...] La durata dell'attenzione di questi ragazzi si accorcia sempre di più. Cioè la capacità di stare proprio attenti ad ascoltare una persona. Quindi secondo me bisogna imparare a tenerli attaccati a quello che dici, non solo parlando anche cercando qualche strategia diversa. Che adesso, per quello	<i>La gestione della classe [...] può essere attuata o in termini di imposizione continua di controllo diretto [...] oppure come anticipazione dei comportamenti non desiderati, ricorrendo a strategie e modalità di lavoro funzionali a prevenire i possibili comportamenti di disturbo, a favorire l'ordine e quindi il coinvolgimento degli allievi nelle diverse attività</i> (Emmer, 1995; Evertson, Emmer, 2013; Doyle, 1986). <i>In quest'ultima</i>	Emerso 30 volte, menzionato in 24 interviste

Competenze pedagogico-didattiche		che sono le mie materie, ho capito che è molto far fare. Quando vedi che cala l'attenzione devi iniziare a svegliarli facendogli fare cose pratiche” (Docente 22). Because again, you need to be able to read your students and read the dynamic in the room. That's... that's really important, because you need to be able to find what's the trigger with kids to get them engaged. So you need to just be aware. Someone who's good at building relationships, that's really important to relationships. Kids learn about 80% more when they have a better relationship with a teacher that they're learning from” (Teacher 9).	<i>prospettiva, [...] l'efficacia dell'insegnamento non viene più misurata come in precedenza sulla base del carattere più o meno autoritario del formatore, ma in un'ottica di management, ovvero in relazione alle sue capacità di creare (prima) e di mantenere (durante) le condizioni adeguate al lavoro degli allievi [...] fronteggiando in aula l'inevitabile multidimensionalità e simultaneità degli eventi.</i> (Bonaiuti et al. 2017, p. 102).	
	Competenze digitali	I guess, just being tech savvy could be useful as well (Teacher 8). Un insegnante deve essere assolutamente empatico, poi deve avere una comunicazione efficace, deve essere in grado di trasmettere le proprie competenze agli altri, grazie anche a questa serie di strumenti come il digitale che diventano fondamentali per entrare in sintonia con i propri studenti (Docente 15).	<i>L'insieme di competenze, conoscenze e atteggiamenti che permettono un uso sicuro, creativo e critico delle tecnologie digitali per migliorare l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione</i> (DLF, 2017, p. 16, traduzione di chi scrive).	Emerso 6 volte, menzionato in 6 interviste

	Competenze disciplinari	Obviously, they have to have the qualification in the subject (Teacher 3). Imparando a ragionare, a riflettere sulla realtà. La matematica aiuta a fare questo. Aiuta a riordinare le conoscenze, allena la mente a ragionare sulle cose. Poi aiuta anche ad avere una certa educazione, cioè per esempio come capire le regole e come applicarle. Come capire il contesto di un problema a partire da questa valutazione, saper trovare la soluzione più adeguata. Ma anche semplicemente capire che non c'è solamente una soluzione o un approccio ad un problema. Questo credo sia un insegnamento importante anche per la vita. La matematica, ma in generale la scuola ti insegna a come affrontare la vita (Docente 32).	<i>Ci si è resi conto che la docenza implica una pluralità di competenze: culturali relative ai saperi disciplinari</i> (Baldacci, 2020b).	Emerso 22 volte, menzionato in 25 interviste
	Differenziazione per l'inclusione	It allows for a bit more diversification of the learning experience, [...]. It does allow for more active methodologies. Like, in English we will have film trailers and stuff on the literature [...]. So, it allows you to take away from the page book in a way that is more adaptable to them (Teacher 2).	<i>La differenziazione dell'apprendimento si riferisce all'ampia gamma di contenuti, strategie, tecniche e approcci che personalizzano l'apprendimento e consentono a studenti con livelli diversi di abilità e rendimento di raggiungere i propri obiettivi e realizzare il proprio potenziale</i> (DLF,	Emerso 20 volte, menzionato in 15 interviste

Competenze pedagogico-didattiche		Ogni studente ha uno specifico modo di apprendere. È importante saperlo riconoscere e valorizzarlo (Docente 17).	2017, p. 6, traduzione di chi scrive).	
	Dimensione relazionale	La professionalità è anche data da delle competenze relazionali (Docente 15). Professionalism is closely connected with the capacity to build good relationships with our students (Principal 1).	<i>Le conoscenze del maestro e quello dello studente non esistono se sono considerate solo questioni di mente. Al contrario, esse esistono se percorrono, contagiando, lo svolgersi di tutte le azioni e le relazioni interpersonali, interpersonali e intermodale, che sono date a ciascuno, nei tempi e luoghi nei quali le spedisce</i> (Bertagna, 2022, p.99).	Emerso 44 volte, menzionato in 35 interviste
	Progettazione educativa	Mettere in atto una didattica, un'organizzazione e una pianificazione didattica, dove niente è lasciato al caso. Nulla è lasciato al caso (Docente 14). Being a good planner and a good designer. Because if you are good at planning and designing your lessons, then you're offsetting a lot of problems that go on (Teacher 1).	<i>Quando si parla di progettazione di ambienti formativi [...], un contributo metodologico di fondamentale importanza per le l'ideazione di percorsi efficaci e coinvolgenti proviene dall' Instructional Design (Id) [...] L' Id si è configurato, fin dalle origini, come quel campo di indagine il cui focus riguarda la definizione dei criteri per la selezione dei metodi di istruzione. Più efficaci ed efficienti in relazione agli apprendimenti</i>	Emerso 18 volte, menzionato in 18 interviste

			attesi (Ranieri, 2022, pp. 71-72).	
	Valutazione	For teachers instead, at the moment what is very strong in Ireland is formative assessment, that the assessment should be, as I say, not just saw that in class in the school tests, were expected to say, give a lot of feedback in terms of what was good, what was not so good, how it could be improved (Teacher 12). Mi spiego la valutazione è la <i>crux</i> di un'insegnante, perché il più delle volte è come concepita come la fotografia dell'esistente. Ho sempre a volte anche discusso come i colleghi proponendo, invece, quella che io chiamo una valutazione dinamica. La valutazione è innanzitutto sempre un atto mediante il quale tu misuri il percorso tra il <i>terminus a quo</i>, cioè tu devi avere innanzitutto registrato esattamente qual è il livello della competenza <i>hic et nunc</i> di quei ragazzi. Poi gli proponi di fare un percorso e devi misurare esattamente qual è la distanza che egli ha fatto tra <i>il terminus a quo</i> ed <i>il terminus a quem</i>. Non puoi misurarlo in astratto rispetto a un termine ad <i>quo</i> che hai stabilito tu. Devi vedere	<i>A partire dalla definizione originaria degli anni Sessanta, la valutazione formativa ha significato la verifica del processo di apprendimento nel suo sviluppo, mentre la valutazione sommativa la misurazione, a posteriori, dei risultati conseguiti. In poche parole, la valutazione è formativa quando aiuta e sostiene i processi di insegnamento e di apprendimento, mentre è sommativa quando tende ad accettare gli apprendimenti in una dimensione conclusiva o intermedia. [...] Le due funzioni della valutazione sono due prospettive complementari della valutazione, non antitetiche, che richiedono metodologie e professionalità diverse</i> (Benvenuto, 2023, p. 8).	Emerso 20 volte, menzionato in 18 interviste

		qual è il suo punto di partenza e fare la misura e prendere il metro e misurare il percorso che ha fatto rispetto al suo punto di partenza (Docente 30).		
	Trasposizione didattica	The ability to model yourself and your teaching activities and methodology is what makes you a professional (Principal 3). Cercare di essere capaci il più possibile di trasmettere quelle cose che a noi sembrano ovvie. Riuscire a trasmetterle con il giusto peso. [...] Credo che la caratteristica importante sia proprio quella di farsi capire, farsi capire profondamente. Senza banalizzare quello che si dice, così da farsi capire, rimanendo con il rigore richiesto dalla disciplina. In questo sta la competenza didattica e disciplinare, nel saper trasmettere (Docente 22).	<i>È nella relazione triadica tra insegnante/formatore, oggetto d'apprendimento e discente che si colloca la fondamentale funzione di mediazione operata dal docente, in particolare in contesto scolastico, fra «la struttura della materia e la struttura del soggetto»: la disciplina da un lato ha una sua propria struttura epistemologica, il soggetto apprendente dall'altro possiede un suo bagaglio cognitivo e una sua struttura mentale; perché possa darsi apprendimento nel soggetto i due sistemi devono poter dialogare (Cerri, Musso, 2002, p. 74) [...] . Si parla a tale proposito di trasposizione didattica (Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2017, pp. 99).</i>	Emerso 21 volte, menzionato in 18 interviste
	Abbassamento della soglia dell'attenzione	Sono cambiati gli stili cognitivi dei ragazzi. Il fatto che i loro stili cognitivi sono accelerati e hanno tempi brevi di attenzione (Preside 5).	<i>Chi ha imparato a utilizzare la tecnologia da giovanissimo o chi è un utilizzatore massiccio della</i>	Emerso 17 volte, menzionato in 20 interviste.

Elementi di cambiamento o della professione		The attention span of children has hugely decreased. They are not even able to watch a movie anymore. They get distracted... Their attention span is as short as a tik-tok video (Teacher 12).	<i>tecnologia tende ad avere una capacità di attenzione sostenuta significativamente inferiore rispetto a quella delle generazioni precedenti. Tuttavia la perdita dell'attenzione sostenuta è compensata da un aumento della capacità di attenzione divisa, e dalla capacità di lavorare in multitasking. In particolare, il nativo digitale è capace di «esplosioni» (bursts) di attenzione, con cui riesce a capire a quale compito è meglio dedicarsi (Riva, 2019, p. 87).</i>	
	Apertura verso l'esterno	So the school has become a focal point of the community now that wasn't before. That brings... That makes the job very interesting but on the other hand it puts a lot of responsibility on schools to be the... I supposed to... sometimes schools must solve problems that maybe are beyond the realm of the school (Teacher 4) Poi noto un'apertura verso l'esterno, la riscontro come se dovessi fare una sorta di descrizione fenomenologica... Ci sono i PCTO, progetti	<i>L'organizzazione scolastica modifica se stessa ed il proprio comportamento continuamente, attivando nuove realtà (Weick, 1977; 1997) e cambiando le relazioni con l'ambiente tanto interno quanto esterno, in una logica di dinamismo evolutivo (Costa, 2015, p. 184).</i>	Emerso 17 volte, menzionato in 16 interviste.

		con il territorio, gli psicologi... Io sinceramente sono un po' scettico rispetto a questa apertura (Docente 35).		
	Aumento della burocrazia	There's much more admin work for teachers now (Principal 2). Allora io sono soffocata dalla burocrazia, cosa che per esempio all'inizio degli anni 2000 non c'era (Docente 16).	<i>L'identità professionale del docente è data anche dalla consapevolezza dell'importanza della componente burocratica nell'insegnamento (Rodrigues & Mogarro, 2019, p.8).</i>	Emerso 22 volte, menzionato in 19 interviste.
	Cambiamento della normativa scolastica	I think the accountability, formal accountability as just I didn't have an inspector in my classroom for maybe 20 years. I never had someone come along and tell me, I was or I wasn't good (Principal 2). There is a lot of controversy around the reform of the Leaving Certificate course as well. I don't know if others have brought it up. But we have an agency in Ireland, a statutory body, called the NCCA, the National Council for Curriculum and Assessment (Principal 3). Nella scuola ci sono state delle riforme che hanno radicalmente cambiato la scuola. Per esempio, mi viene in mente il tema dell'orientamento e della vecchia alternanza scuola lavoro (Preside 4).	<i>Tra le principali fonti di stress segnalate dagli insegnanti vi è il mantenersi al passo con i cambiamenti richiesti dalle autorità locali, municipali/regionali, statali o nazionali/federali (41%) (41%) (OECD, 2020, p. 58, traduzione di chi scrive).</i>	Emerso 22 volte, menzionato in 15 interviste.

	Composizione multietnica della classe	We also have nearly 35 different nationalities. So we've got children from Pakistan, India, Africa, South Africa, America, Canada, Australia, we actually are quite a mixed bag in the school here (Principal 3).	<i>Alcune delle nuove aspettative nei confronti dei sistemi scolastici riguardano le crescenti richieste di equità e inclusione, di fronte a popolazioni studentesche sempre più diverse ed eterogenee</i> (Suarez & McGrath, 2022, p. 7, traduzione di chi scrive).	Emerso 13 volte, menzionato in 10 interviste.
	Covid-19	With COVID, I think we are all way more tech savvy now and use a lot more of it in our classrooms, and we did before COVID (Teacher 11). Beh... sicuramente il Covid e la DAD sono stati un punto di non ritorno (Docente 19).	<i>La pandemia da COVID-19 ha costretto molti docenti a insegnare improvvisamente online, offrendo opportunità per rimodellare la formazione degli insegnanti e le istituzioni educative [...]. Il principale aspetto negativo sperimentato nell'insegnamento online è stata la mancanza di interazione [...]. Il tempo e lo sforzo extra investiti potrebbero spiegare l'aumentata percezione di innovazione e professionalizzazione nelle organizzazioni. L'urgenza di questa crisi ha creato un contesto unico che ha costretto gli insegnanti a professionalizzarsi. Oltre a ciò, la veloce transizione all'insegnamento a distanza ha spinto molti insegnanti a</i>	Emerso 23 volte, menzionato in 26 interviste.

			<i>rivalutare i loro metodi di insegnamento e a concentrarsi sugli elementi fondamentali dei loro curricula</i> (Van der Spoel et al., 2020, p. 632, traduzione di chi scrive).	
	Fragilità degli studenti	Con un po' di colleghi ci rendiamo conto che la struttura umana dei ragazzi è radicalmente cambiata rispetto a quando ho iniziato a lavorare. I ragazzi sono più fragili e hanno bisogno continuamente di empatia (Docente 16).	<i>La nostra appare così come un'epoca delle passioni tristi</i> (Benasayag, Schmit, 2005), <i>pervasa dall'inquietudine e dalla preoccupazione per l'avvenire [...] la tendenza al nichilismo, assume una curvatura passiva, configurandosi come una malattia dello spirito. In questo clima culturale, i giovani [...] rischiano derive esistenziali inedite, esposte a esiti nichilisti</i> (Baldacci, 2020, p. 73).	Emerso 15 volte, menzionato in 14 interviste.
	Inerzie al cambiamento	C'è uno scollamento totale, tra chi pensa la scuola e chi dovrebbe gestire il settore scolastico e la realtà con la quale le singole istituzioni scolastiche si confrontano. Nei fatti la scuola non subisce o non ha subito un'evoluzione normativa. L'unica evoluzione che subisce è biologica, cioè sta mutando inseguendo gli adattamenti dell'ambiente. Questo è	<i>A maggior ragione in un sistema come il nostro che resta centralistico, nonostante l'autonomia delle istituzioni scolastiche del 1999, e che pensa ancora di poter gestire i problemi della periferia e di un totale tra docenti, non docenti, studenti e genitori di oltre 23 milioni di persone con atti amministrativi,</i>	Emerso 7 volte, menzionato in 4 interviste.

		un problema, perché vuol dire che la scuola, in questo momento, ha una forte difficoltà a plasmare le menti dei nuovi cittadini ad un approccio più proficuo e più reale alla vita (Docente 18).	<i>gerarchi emanati dalle stanze romane [...] a valere uniformemente per tutto il Paese. Neanche l'emanazionismo deduttivo della filosofia di Plotino pretendeva così tanto. O aveva un'illusione così adolescenziale</i> (Bertagna, 2020, p. 43).	
	Intelligenza artificiale	L'intelligenza artificiale. Insomma, ci sono una serie di fenomeni che noi non sappiamo controllare, che sono al di sopra di noi (Dirigente 7). The big thing with technology is artificial intelligence (Teacher 1).	<i>Occorre non commettere l'errore di pensare che l'AI rappresenti solo un rischio da cui doversi difendere [...]. Questo comporta che i contesti educativi non si pongano solo il problema di come sviluppare pensiero critico nei suoi confronti, ma anche di come promuovere una cultura dell'AI per rendere i soggetti abili a conoscerne e usarne il linguaggio e le logiche</i> (Panciroli & Rivoltella, 2023, p. 10).	Emerso 8 volte, menzionato in 8 interviste.
	Lezione frontale trasmissiva	Banalmente se prima partivo sempre dalla teoria e volevo assolutamente che loro capissero la teoria e poi passavo agli esercizi, adesso lavoro in modo molto più laboratoriale. Perché negli anni ho visto che le ore spese per spiegare la teoria sono perse. Quindi parto da una didattica meno frontale e trasmissiva.	<i>Rispetto alla valutazione delle competenze emerge con frequenza la contrapposizione tra conoscenze e competenze, con la propensione a concepire le seconde in funzione antagonistica rispetto alle prime. A questo si accompagna la tendenza a concepire</i>	Emerso 11 volte, menzionato in 9 interviste.

		Bisogna recuperare la teoria dall'esercizio dall'esempio da qualche piccolo laboratorio pratico (Docente 27).	<i>la didattica per competenze nei termini di rifiuto e abbandono della lezione frontale. [...] Non si vede per quale motivo una didattica per competenze ben progettata debba escludere totalmente momenti di insegnamento frontale piuttosto che alternarli con altre strategie di insegnamento</i> (Corsini, 2020, p. 50).	
	Nuove mansioni	It's very complex now, you always have to be cognizant of students' background, of students' home life. I would say perhaps we've almost become social workers in a certain sense (Teacher 12). Cioè da un lato ci chiedono di essere burocrati, di compilare un sacco di scartoffie. Abbiamo moltissime più responsabilità in termini di impegni burocratici, dall'altro lato però dobbiamo essere molto più piegati sulle interiorità. Questo secondo me è un po' la difficoltà che riscontriamo in questi ultimi tempi (Docente 25).	<i>Il passaggio verso una maggiore accountability e controllo in alcuni sistemi educativi, spesso limitato a un numero ristretto di criteri di successo (ad esempio i risultati degli studenti), lascia poco spazio alla definizione dei ruoli e dei valori che gli insegnanti stessi considerano il cuore della propria identità</i> (Suarez & McGrath, 2022, p. 7, traduzione di chi scrive).	Emerso 14 volte, menzionato in 12 interviste.
	Nuovi bisogni di apprendimento	I also have now a number of students in class with diagnosis of dyslexia and dyspraxia	<i>Il più importante [cambiamento] [...] è il processo di medicalizzazione, o</i>	Emerso 14 volte, menzionato in 13 interviste.

		that are using laptops. That would have been almost unheard of when I began teaching (Teacher 13). Nei primi anni non avevamo tutte queste problematiche di certificazione o di dislessia o discalculia. Adesso ce ne sono moltissimi, magari sono molto di più ad essere segnalati rispetto a 10 anni fa (Docente 27).	<i>comunque, di clinicizzazione psicoterapeutica delle differenze, cresciuto in maniera esponenziale in questi ultimi due decenni</i> (Bertagna, 2023, p. 65).	
	Rivoluzione digitale	I cambiamenti legati alle tecnologie digitali (Docente 35). If you focus on technology and innovation things are changing so fast in education. [...] there's a gap in the knowledge and understanding of what it's like in 2023 to be teaching (Teacher 1).	<i>La situazione tecnologica contemporanea ha infatti reso labile il confine tra l'essere connessi e il non esserlo, e il possesso di dispositivi portatili e/o indossabili e la diffusione dell'internet delle cose fanno sì che la nostra vita sia perennemente giocata entro l'Infosfera</i> (Floridi, 2017, p. 45).	Emerso 30 volte, menzionato in 30 interviste.
Contesto professionale	Staff room	So the staff room is really important. I don't know if it is the same in Italy. But in every Irish school the staff room is a social club more than a work room (Teacher 1).		Emerso 5 volte. È stato menzionato in 5 interviste.
	Clima collaborativo	I think we're very lucky here in terms of collegiality and we work together a lot well, which helps a lot (Teacher 11). Perché la condivisione anche da parte dei	<i>Le identità professionali degli insegnanti si sono sviluppate attraverso la collaborazione, che ha dato origine ad alleanze professionali caratterizzate da</i>	Emerso 34 volte. È stato menzionato in 26 interviste.

		docenti accrescimento. Sono più corsi di formazione professionale o di aggiornamento che io faccio coi miei colleghi e con le mie colleghe, piuttosto che quelli istituzionali che mi sono calati dall'alto. Io passo ora al telefono non a chiacchierare, ma a costruire! (Docente 16).	<i>aspetti simili a quelli di una relazione di mentoring.</i> (Rushton & Reiss, 2021, p. 192, traduzione di chi s).	
	Conflitti tra colleghi	Esperienza negativa, sì. Allora forse l'unica nella mia carriera, quando c'è qualcuno che ha un minimo, tra virgolette di potere di coordinamento a cui il potere da un po' alla testa. Per cui inizia a prendere decisioni di dubbio utilizzo pratico ma sicuramente a scopi personali. No, quindi tu mi stai simpatico, allora ti aiuto. Oppure tu non mi sei simpatico, mi hai rotto le scatole allora ti punisco e ti faccio un orario terribile. Purtroppo, succede. Lì è veramente difficile lavorare (Docente 24). They wanted to have control, they wanted to fill it with all the people that were like them. So anyone outside of that would kind of be given a bit of a sides out. Management allowed that to happen. And they allowed it to grow. When new management came in and tried to stop us, they did his best job they could, but it had	<i>Oggi gli insegnanti lavorano in un ambiente soggetto a conflitti, poiché sono sottoposti a riforme educative e devono affrontare pressioni da parte dei loro superiori, del Ministero dell'Istruzione, dei genitori e degli studenti. [...] Sono chiamati ad agire in una serie di situazioni complesse che richiedono di gestire i conflitti, riflettere sulle proprie convinzioni e valori personali e professionali, e analizzare le proprie esperienze ed emozioni</i> (Magen-Nagar & Steinberger, 2022, p. 104, traduzione di chi scrive).	Emerso 6 volte. È stato menzionato in 5 interviste.

		already been infiltrated. And it would create tension, because people will always be like... afraid of who I can talk to. Who I can have a conversation with and make things difficult for me (Teacher 9).		
	Co-teaching	Co-teaching is where me and you are teaching a class together, so I am learning from you and you are learning from me. Sometimes you will lead the class and I will lead the class and we support students together as well. Currently, I have six hours per week of co-teaching (Teacher 2) Dunque questo è uno strumento che in questa scuola viene utilizzato tanto. Allora ci sono vari tipi di co-docenza... per esempio, ehm anche domani alla sesta ora siccome abbiamo le seconde e devono affrontare le prove Invalsi, domani facciamo fare una simulazione in aula di informatica proprio sulla prova Invalsi. Per rispondere alle domande comuni siamo su due classi con due insegnanti. Così riusciamo a seguirli meglio (Docente 27).	<i>La co-docenza [co-teaching] si verifica quando due o più professionisti impartiscono congiuntamente delle lezioni significative a un gruppo eterogeneo e integrato di studenti all'interno di uno stesso spazio fisico</i> (Murawski & Swanson, 2001, p. 258, traduzione di chi scrive).	Emerso 7 volte. È stato menzionato in 8 interviste.
	Dipartimenti	Il ruolo dei dipartimenti è molto importante, per condividere progettualità, modalità	<i>Gli insegnanti nei dipartimenti condividono la propria identità</i>	Emerso 8 volte. È stato menzionato in 8 interviste.

		didattiche, per programmare momenti di collaborazione (Preside 8) The science department is quite large, my history department is large. But, in my Art department, there's actually one art teacher and then I joined her. She would express how it is good for her not to be alone, having meetings with herself. So we need it as colleagues (Teacher 10)	<i>professionale</i> (Rushton & Reiss 2021, p. 173, traduzione di chi scrive).	
	Ethos della scuola	The vast majority of schools in Ireland are church based. You know, they are not overly preaching the church or evangelizing or anything like that, but the ethos of the Catholic Church is always there. And as a teacher, having worked in these schools, I always felt a little... just in the back of my head a little stifled by the ethos of the school. Whereas the more open ethos of Educate Together just allows us... I think you don't have to worry about that as much. You know, the only worry you have is that the parents are going to be annoyed with what I'm saying. But it's kind of easier to justify... You're not beholden to some power behind you saying: "this is what you have to say" (Teacher 3).	<i>Il concetto di characteristic spirit è comunemente inteso a livello internazionale come "ethos. Esso si riferisce ai valori e alle tradizioni culturali, educative, morali, religiose, sociali, linguistiche e spirituali che informano e caratterizzano gli obiettivi e il comportamento della scuola</i> (McCormack et al., 2023, p. 2, traduzione di chi scrive).	Emerso 13 volte. È stato menzionato in 8 interviste.

	Infrastrutture	I've taught in a few different schools as well and the facilities do differ from schools to schools in Ireland. Some schools are really well equipped, and you know, others might not... That just depends on the luck of the draw as to what school you're in, you know. So in Ireland, we have as you know, we have fee paying and non-fee paying schools. Fee paying schools, generally, have very good facilities (Teacher 11) Ci sono alcune aule che sono equipaggiate, altre in altre sedi no. Questo è uno svantaggio specialmente quando gli strumenti non funzionano bene (Docente 18).	<i>In letteratura sono diversi gli autori dell'attivismo pedagogico, come Montessori, Dewey e Freinet che per primi hanno messo in evidenza il ruolo chiave ricoperto dall'ambiente fisico in cui avviene l'azione didattica; anche i materiali e gli oggetti, così come la loro disposizione nello spazio, sono elementi rilevanti ai fini del processo di apprendimento (Garavaglia & Petti, 2020, p. 232).</i>	Emerso 12 volte. È stato menzionato in 9 interviste.
	Leadership	The main thing is to lead by example. And, you know, it's always about, like, how do I interact with the teachers? How do I interact with the students? So I think that as a leader in a school, you set the tone, basically, of those interactions. Yes, and also are professional to be professional and supportive (Principal 3). Ecco lo stile di leadership si costruisce gradualmente e concretamente prendendo delle scelte	<i>La forma di leadership organica riguarda un contesto dove gli insegnanti e i dirigenti scolastici possono sviluppare una responsabilità collettiva per l'apprendimento di tutti gli studenti (King, 2017, p. 5, traduzione di chi scrive).</i>	Emerso 25 volte. È stato menzionato in 19 interviste.

		coerenti con degli scopi. Io sono per una leadership educativa. Perché la scuola reale è quella. La scuola non è un'azienda, è una comunità. Quindi innanzitutto è importante per il dirigente conoscere al meglio i propri docenti, in modo da poter intervenire, quando serve, dentro una relazione di fiducia e non impositiva (Dirigente 8)		
	Policy sull'utilizzo dei cellulari	Sono anche un po' rimasta perplessa dalla nota del ministero sul divieto dei telefoni cellulari, anche se poi va letta con attenzione. Non è un divieto assoluto è stato un po' propagandata come un divieto assoluto. È un divieto nelle attività didattiche, ma questo di fatto c'è sempre stato (Docente 11). This year is the first year that we actually have a complete ban on phones in the school. So when the students come in the door in the morning, they put their phone into a little pouch, and it's locked shut. They can only open it by pressing it up against... there's an unlocking device beside the door on the way out in the afternoon. So they were a totally phone free school. Mostly because of bullying (Teacher 6).		Emerso 8 volte. È stato menzionato in 8 interviste.

	Solitudine lavorativa	If you feel like you don't have support behind you from your management, in that sense, you can feel on your own. You have to deal with the student, and you know, it's you with the student, and it's you with their parents. There's going to be nobody else dealing with that. That's left over to you (Teacher 12). L'insegnamento, però, può essere anche un lavoro di solitudine e per questo diventare terribile (Docente 16).	<i>In many contexts, teachers are still working in relative isolation from each other with limited opportunities for collaboration. Creating a school culture that stimulates peer observation, constructive feedback and mentoring or coaching structures requires skilled pedagogical leadership at the school level. Moving towards a culture of continuous professional growth also has profound implications for the teaching profession</i> (Boeskens, Nusche, Yurita 2020, p. 7, traduzione di chi scrive).	Emerso 26 volte. È stato menzionato in 22 interviste.
Sviluppo professionale	Eutagogia	I can choose and direct my learning... Like as I said before, going on Twitter and seeing other teachers. Contact them, learn from them, discover new things that I need to... So the CPD you know is very effective (Teacher 1) Lasciar liberi nella scelta della propria formazione professionale. Sono cresciuti, infatti, molti enti interessanti dove uno va, e magari anche a pagamento. Da un paio d'anni, siccome il nostro dipartimento lavora molto bene insieme,	<i>È importante sottolineare che l'eutagogia non può essere ricondotta al semplice concetto di apprendimento autoregolato [...] nei processi eutagogici assume un ruolo fondamentale il soggetto nella sua determinazione e motivazione intrinseca alla scelta all'offerta formativa</i> (Costa, 2023, p. 223).	Emerso 14 volte. È stato menzionato in 14 interviste.

		abbiamo deciso di approfondire assieme alcune questioni. Il desiderio di seguire questo corso è nato dal dipartimento, quindi dal basso. Lo abbiamo proposto, poi, a tutti i colleghi interessati anche quelli di lettere (Docente 20).	
Inadeguatezza dei corsi di formazione	In genere i corsi di aggiornamento centralizzati hanno sempre funzionato pochissimo. Salvo qualche raro caso fortunato, è difficile cogliere gli interessi specifici dei docenti. Molte problematiche sono in realtà senza soluzione, per cui vari esperti vengono ti danno alcuni elementi teorici, ma senza un reale beneficio (Docente 20). When these changes are brought about in Ireland, the teachers go to courses where they receive some information about it... Most of the time not very useful to be honest...Because you could attend that training and upskilling for the teachers but really you only learn about it when you do it (Teacher 12).	<i>Questo modello di sviluppo professionale continuo (Continuous professional development CPD) sostiene una visione dell'insegnamento di tipo tecnocratico e basata sulle competenze, secondo cui il CPD offre agli insegnanti l'opportunità di aggiornare le proprie abilità al fine di dimostrare la propria competenza. Generalmente viene erogato all'insegnante da un esperto, con un'agenda definita dal formatore, mentre il partecipante assume un ruolo passivo</i> (Kennedy, 2014, p. 693, traduzione di chi scrive).	Emerso 8 volte. È stato menzionato in 7 interviste.
Lifelong learning	Once you stop learning, you stop living, because you know we're learning all the time. I think as teachers, we should acknowledge and I still	<i>L'importanza del Lifelong learning permanente per lo sviluppo professionale risiede nella possibilità che offre</i>	Emerso 26 volte. È stato menzionato in 22 interviste.

	learn from teachers here (Principal 2). Il <i>LifeLong learning</i> c'è soltanto se abbiamo davanti a noi volti che ci scuotono dall'inerzia. Ecco io sono tuttora scosso dai miei discenti anche se ormai ho un mestiere piuttosto consolidato quindi vado un po' così in automatico. Però il fatto di ritrovarmi ogni giorno davanti a certi volti sui quali leggo una domanda di orientamento e mi tiene vivo e mi impedisce di acquietarmi (Docente 30).	<i>agli insegnanti di esplorare nuove modalità di pratica professionale riflessiva, in linea e coerente con la propria identità personale</i> (Amorin & Ribeiro-Silva 2022, p. 783, traduzione di chi scrive).	
Mancanza di formazione iniziale	Because in Ireland, at second level in particular, you go to college and you study. In my case, geography and economics, and I am very much a geography and economics teacher. I am not like a social worker, nor do I have any qualifications. But what you find is that as your career progresses, and the higher up, you need to have those skills as well (Principal 3). Forse come insegnanti dovremmo ricevere maggior formazione. [...] I 24 cfu sono stati insufficienti. Non abbiamo mai parlato di digitale. Adesso non ho la possibilità di scegliere un corso su cui vorrei formarmi (Docente 23).	<i>In alcuni paesi – Austria, Repubblica Ceca, Francia, Islanda, Italia e Giappone – oltre il 50% degli insegnanti si sente poco preparato in merito alla didattica disciplinare o alla pratica in classe [...] l'aspetto dell'insegnamento che mostra la maggiore discrepanza tra la formazione ricevuta e il senso di preparazione percepito dagli insegnanti riguarda l'insegnamento in classi eterogenee per livelli di abilità</i> (OECD, 2019, pp. 133-134, traduzione di chi scrive).	Emerso 14 volte. È stato menzionato in 11 interviste.

Scelta professionale	Seconda scelta	Allora, principalmente, la mancanza di altre possibilità. La mia scelta di fare l'insegnante è stata una scelta non pensata, la mia formazione non è stata per questo (Docente 18). So, originally it was by default. I always want to do primary school teaching. And when I was in school, we had a very poor guidance counselor, career guidance counselor, who neglected to tell me that I needed music as a leaving cert subject in order to do primary school teaching (Teacher 7).	<i>In molti contesti, gli insegnanti lavorano ancora in relativa solitudine gli uni rispetto agli altri, con opportunità limitate di collaborazione. Creare una cultura scolastica che stimoli l'osservazione tra pari, il feedback costruttivo e strutture di mentoring o coaching richiede una leadership pedagogica competente a livello scolastico. Passare a una cultura di crescita professionale continua comporta inoltre profonde implicazioni per la professione docente</i> (OECD, 2019, p. 122, traduzione di chi scrive).	Emerso 9 volte. È stato menzionato in 9 interviste.
	Dimensione educativa	Credo che sia perché amo le relazioni e poi perché probabilmente sento mia l'idea di lasciare, trasmettere qualcosa anche a chi verrà dopo di me (Docente 14). The reason I got into teaching is because I think you can really inspire young people, you can have a very positive impact on their lives (Teacher 8).	<i>Le motivazioni più ricorrenti relative alla scelta professionale degli insegnanti riguardano un certo senso di realizzazione personale attraverso il servizio pubblico. In media, nei paesi OCSE, circa il 90% degli insegnanti considera di importanza da moderata ad alta il fatto che "insegnare permetta [loro] di influenzare lo sviluppo di bambini e giovani" (92%) e che "insegnare permetta [loro] di offrire un contributo alla società</i>	Emerso 17 volte. È stato menzionato in 16 interviste.

		(OECD, 2019, p. 122, traduzione di chi scrive).	
Esperienza di insegnamento	As well during my PhD, I actually did quite a bit of teaching like you know, as part of the course. So I would have given tutorials to undergraduate students and mentored you know, project students doing experiments in the lab and things like that. And I always really enjoyed that part of the PhD (Teacher 11). Mi sono resa conto che io avrei voluto fare la carriera universitaria, ma per insegnare. A me non interessava così tanto la ricerca fine a se stessa. Mi piaceva l'idea di poter insegnare (Docente 22).		Emerso 10 volte. È stato menzionato in 10 interviste.
Lavoro sempre sognato	L'ho scelto con tutto me stessa, perché mi piaceva tantissimo il lavoro dei miei genitori. Loro erano dei maestri. Quindi credo di averlo scelto per imitazione (Docente 15). I always knew I wanted to be a teacher. And I loved school. So I had a really good school experience. And I was really good at school (Teacher 2).		Emerso 9 volte. È stato menzionato in 7 interviste.
Modelli di ispirazione	Teaching is in my family, my mom's a teacher (Teacher 2). Ho avuto delle figure di insegnanti molto belle	<i>Sono i maestri che non scordiamo, quelli che hanno lasciato un'impronta indelebile dentro di noi. È l'etimo del verbo insegnare:</i>	Emerso 6 volte. È stato menzionato in 6 interviste.

		che mi hanno affascinato (Docente 21).	<i>lasciare un'impronta, un segno, nell'allievo. Non li scordiamo non solo per quello che ci hanno insegnato, per il contenuto dei loro enunciati, ma innanzitutto per come ce lo hanno insegnato, per l'enigma irrisolvibile della loro enunciazione, per la loro forza carismatica e misteriosa. È quello che più conta nella formazione di un bambino o di un giovane. Non il contenuto del sapere, ma la trasmissione dell'amore per il sapere</i> (Recalcati, 2014, p. 72).	
	Passione per la materia	È un modo per coltivare il mio studio. È difficile, infatti, trovare dei lavori gratificanti che ti permettono di portare avanti e mettere in pratica quello che hai studiato e farlo collimare con l'utilizzo della lingua (Docente 23). I kind of went into it. So I went into studying my two subjects English and history and then it was kind of in my head to do teaching (Teacher 3).		Emerso 7 volte. È stato menzionato in 7 interviste.

Tabella 3 le 9 categorie

Categoria	Definizione
-----------	-------------

Cittadinanza democratica	Se ci si mette nella prospettiva della formazione del cittadino, così come la si è descritta, conformare all'abito democratico significa necessariamente liberare l'intelligenza dell'individuo, perché l'abito democratico consiste proprio nella capacità e nella propensione a pensare autonomamente, e questo richiede oggi una forma d'intelligenza generale e astratta. Parallelamente, liberare l'intelligenza di un individuo vuol dire conformarlo all'abito mentale democratico. [...] [In questa prospettiva] tanto la formazione del produttore quanto quella del cittadino richiedono oggi sia una formazione scientifica che umanistica, perché la coltivazione congiunta e parallela delle loro specifiche forme di pensiero sembra il dispositivo formativo in grado di garantire la strutturazione di un'intelligenza di tipo generale e astratto (Baldacci, 2014, pp. 104-105).
Cittadinanza digitale studenti	La cittadinanza digitale si riferisce alle norme di comportamento appropriato, etico e responsabile nell'uso delle tecnologie digitali. Questo è particolarmente importante per i giovani, i quali vivono e vivranno gran parte della loro vita su Internet e interagiranno con altre persone online (DLF, 2017, p. 16, traduzione di chi scrive).
Cittadinanza digitale per i docenti	In quanto cittadini, gli insegnanti devono essere dotati di questa competenza per poter partecipare attivamente alle diverse sfere della società; in quanto professionisti dell'insegnamento, devono essere in grado di utilizzare le tecnologie digitali con una pedagogia ben fondata per migliorare l'apprendimento degli studenti e facilitare lo sviluppo delle loro competenze digitali (Lucas et al., 2021, p. 104053, traduzione di chi scrive).
Competenze professionali	La competenza si genera dalla combinazione di una pluralità di saperi che devono essere integrati ed esercitati nel momento e nel modo giusto. Essa costituisce un processo euristico, riflessivo, contestuale, ma trasferibile. In situazioni. Ogni volta nuove, motivo per cui la dimensione di processualità e quella di consapevolezza sono rilevanti. [...] La valutazione delle competenze sviluppate consente la costruzione dell'identità professionale (Serbati, 2022, p. 34).
Competenze pedagogico-didattiche	Il PCK riguarda (1) la conoscenza delle modalità di rappresentazione del sapere disciplinare e (2) la comprensione delle difficoltà di apprendimento specifiche e delle percezioni degli studenti relative all'insegnamento di particolari argomenti del dominio disciplinare (Voogt et al., 2012, p. 11, traduzione di chi scrive).
Elementi di cambiamento della professione	Gli studi sull'identità dell'insegnante sono rimasti sostanzialmente coerenti negli ultimi due decenni, con un consenso diffuso sul fatto che l'identità sia dinamica, flessibile e ibrida, influenzata da una serie di fattori individuali. Tra questi fattori rientrano i discorsi personali, come le biografie e le narrazioni (Alsup, 2006), le emozioni (Day & Leitch, 2001), i contesti sociali e le relazioni con gli altri (Beijaard et al., 2000; Rushton & Reiss, 2019). Sono stati inoltre individuati fattori esterni e materiali, tra cui l'organizzazione scolastica (Day et al., 2005) e le condizioni di lavoro (Rushton et al., 2023, p. 3, traduzione di chi scrive).
Contesto professionale	Il contesto professionale descritto da Mockler (2011) comprende quei fattori che influenzano il lavoro in classe degli insegnanti: curriculum, sistema di valutazione,

	cultura e organizzazione del clima scolastico, relazioni collegiali ed esperienza di cambiamento legate alle riforme. Strettamente correlato a quest'ultimo è il terzo insieme di fattori menzionati da Mockler, ossia la dimensione politica e pubblica, che comprende i discorsi dei media e i dibattiti sull'istruzione, sugli insegnanti e sul loro lavoro (Looney et al., 2018, p. 446, traduzione di chi scrive).
Sviluppo professionale	Il cambiamento identitario è un processo attivo e riflessivo di sviluppo professionale (es. Beijaard et al., 2004; Cantillon et al., 2019; Yuan, 2019) che si realizza nell'interazione con gli altri nei contesti professionali (es. Izadinia, 2013; Martin & Strom, 2016; Woods et al., 2016) e durante la formazione degli insegnanti, sia formale (iniziale e in servizio) sia non formale (es. esperienza in classe), lungo tutto il percorso professionale dell'insegnante (Feser & Haak, 2022, p. 17, traduzione di chi scrive).
Scelta professionale	Abbiamo etichettato tra i diversi temi [...] "Diventare insegnante" poiché questa espressione racchiude il processo di formazione dell'identità degli insegnanti e le loro identità personali e professionali nelle fasi iniziali della formazione e dello sviluppo della carriera. Abbiamo riscontrato che gran parte della letteratura sull'identità analizzata si concentra sullo sviluppo identitario degli insegnanti novizi o in formazione (Beijaard et al., 2000), con alcuni studi che suggeriscono come il "diventare insegnante" sia un processo di costruzione identitaria (Danielewicz, 2001) (Rushton et al., 2023, p. 9, traduzione di chi scrive).

CAPITOLO 4

PRESENTAZIONE E DISCUSSIONE DEI RISULTATI DELLA RICERCA

Le prime due sezioni di questo capitolo si sviluppano seguendo la struttura del *Process oriented comparative case study* (POCCS) delineata nel Cap. 3. Come abbiamo mostrato, essa prevede la triangolazione di tre assi di comparazione. L'asse di comparazione orizzontale, relativo alle policy, verrà esposta nella Sez. 4.1 e presenterà due *policy assemblage* relativi alle principali riforme e modelli di formazione iniziale (*Initial Teacher Education*, ITE) e reclutamento (*induction*) che hanno caratterizzato la storia dell'Irlanda e dell'Italia dalla metà degli anni '80 fino al 2024 e la mappatura dei quadri *DigCompEdu* e *Digital Learning Framework for post-primary school*. Come abbiamo fatto notare nella Sez. 4.3, i policy assemblage riporteranno anche la prima parte dell'asse verticale relativa alle esperienze degli intervistati sui sistemi di *induction* e ITE.

Gli assi di comparazione verticale e trasversale verranno esposti, invece, nella sezione successiva (4.2). Come vedremo entrambe le sezioni intrecciano in maniera integrata elementi presi dalla teoria ed elementi presi dalle interviste¹⁶⁸. Il capitolo si conclude con una sezione finale (Sez. 4.3) dove ripercorreremo sinteticamente quanto esposto nel caso di studio con lo scopo di rispondere alle domande di ricerca.

¹⁶⁸ Gli estratti dalle citazioni in inglese sono stati tradotti da chi scrive, sono riconoscibili da quelle italiane perché riportano la dicitura *teacher* o *principal* a fine della citazione.

4.1 Asse di comparazione orizzontale: le policy educative e i quadri di riferimento

4.1.1 I policy assemblage tra Italia e Irlanda

In questa sezione, coerentemente con la metodologia del POCCS, si presenterà un “policy assemblage¹⁶⁹” (Martyn & Galvin, 2022; Galvin et al., 2023, p. 805) con l’obiettivo di delineare la cornice normativa e organizzativa delle principali riforme e modelli di ITE e di reclutamento (*induction*) che hanno caratterizzato la storia dell’Irlanda e dell’Italia dalla metà degli anni ’80 fino al 2024. Questo lavoro non solo fornisce un quadro utile per comprendere una parte del contesto professionale e delle policy (SDR2¹⁷⁰) in cui operano i docenti e i dirigenti intervistati, ma consente anche di tracciare un’analisi approfondita delle convinzioni, delle intenzioni e delle visioni pedagogiche che influenzano la creazione di nuove politiche. Di conseguenza, attraverso questa prima parte del caso di studio, si rifletterà nuovamente sul nesso tra pedagogia e politica, mettendo in luce come i cambiamenti delle politiche relative all’ITE e i cambiamenti dei processi di reclutamento comportino una riorganizzazione della realtà e delle esperienze dei soggetti coinvolti. Ricordiamo che le trame narrative ricavate dai *policy assemblage* uniranno in modo coerente dati di fatto (vale a dire le policy e modelli di reclutamento), riflessioni pedagogiche su questi elementi (estratti di testi e articoli scientifici), e il vissuto degli intervistati.

Come abbiamo mostrato nel capitolo precedente, la composizione del campione di insegnanti intervistati proviene, oltre che da due diverse nazionalità, da percorsi di ITE e *induction* differenti. Le fonti a partire dalle quali verranno affrontate queste tematiche sono: Bertagna & Magni (2022), Ferrari (2022), Magni (2019), Margiotta (2018; 2010), Dal Passo & Laurenti (2017), Semeraro

¹⁶⁹ Per la definizione di *policy assemblage* si rimanda all’articolo di Galvin e colleghi (2023).

¹⁷⁰ SDR2: Come, secondo gli insegnanti, il contesto e le differenti *policy* influenzano scenari di sviluppo professionale?

(2010) per il contesto italiano; i rapporti Eurydice (2024; 2022), Harford e Fleming (2023), McNamara e colleghi (2020), O'Doherty e Harford (2018), Hyland (2018), O'Donoghue e colleghi (2017), O'Doherty (2014), McNamara (2013), Aitken e Harford (2011), Galvin (2009), Gleeson (2004), Drudy (2004), Mullis (2004), Mahony (1982) per il contesto irlandese.

Sulla base delle informazioni raccolte dalle interviste, abbiamo collocato i partecipanti in cinque fasce temporali distinte che corrispondono a cinque decenni distinti. Il calcolo si è basato sugli anni di servizio dichiarati dai docenti. Il primo decennio comprende gli anni '80, anche se tutti gli intervistati hanno preso servizio nella seconda metà degli anni '80. Nel nostro campione vi sono due insegnanti italiani e due irlandesi appartenenti a questa fascia temporale. La seconda fascia (anni '90) conta un docente irlandese e nove italiani. Nella terza (2000-2010) vi sono quattro intervistati irlandesi e sei italiani, mentre la quarta (2010-2020) comprende cinque irlandesi e due italiani. Infine, all'ultima appartengono tre italiani e un irlandese. Di seguito, in figura 1, si riporta la distribuzione grafica con le rispettive percentuali degli insegnanti italiani e irlandesi appartenenti alle diverse fasce temporali¹⁷¹.

Nel corso degli ultimi 40 anni, si sono verificati alcuni cambiamenti nel sistema di istruzione e formazione degli insegnanti sia in Italia che in Irlanda. Una linea di comunanza tra questi due paesi può essere tracciata seguendo l'ipotesi del processo di "europeizzazione dell'istruzione" (Magni, 2019, p.130) a cui è seguito l'idea di insegnante europeo (*European teacher*) (Simões et al., 2018). Queste espressioni intendono mettere in luce l'emergere di alcune linee di tendenze comuni tra i Paesi che compongono l'Unione Europea, pur preservando la piena autonomia dei singoli stati membri in materia di Istruzione¹⁷². Nello specifico, come afferma Magni, con il concetto di

¹⁷¹ Ricordiamo che per l'Irlanda abbiamo intervistato tredici insegnanti e tre presidi; per l'Italia, invece, ventidue insegnanti e cinque presidi.

¹⁷² Simões e colleghi (2018) affermano che il concetto di docente europeo inizia ad affermarsi a partire dal 1999, l'anno in cui ci fu il primo incontro dell'*European Network on Teacher Education Policies* (ENTEP). Nel rapporto ENTEP intitolato *The first ten years after Bologna* il docente europeo viene definito come un insegnante working within a European context of

europeizzazione dell'istruzione si fa riferimento all'art. 165 del *Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea* dove vengono stabilite, a livello comunitario, alcune linee guida che contribuiscono a sviluppare un'istruzione di qualità promuovendo la cooperazione tra gli Stati membri¹⁷³. All'interno di questa cornice, alcune importanti decisioni riguardanti le *policy* sulla formazione (ITE) e lo sviluppo professionale degli insegnanti sono influenzate dall'operato di organizzazioni transnazionali (Krejsler, 2019).

professionalism, who not only has the same competences as any other 'good teacher' (i.e., self-awareness and reflection, professionalism in dealing with diversity and uncertainty, collaboration, and personal mastery), but also possesses specific competences in the European dimension" (Simões et al., 2018, p. 4). Le sei dimensioni su cui si costruisce l'identità del docente europeo sono: 1) identità europea che significa considerarsi una persona con radici in un paese specifico, ma allo stesso tempo appartenente alla più ampia comunità europea; 2) conoscenza dell'Europa che riguarda l'essere consapevoli di altri sistemi e politiche educative a livello europeo; 3) multiculturalità europea; 4) competenza linguistica europea, cioè parlare più di una lingua europea; 5) professionalità europea che riguarda scambiare e conoscere contenuti curriculari, tradizioni e pratiche di insegnamento e apprendimento; 6) cittadinanza europea che concerne la condivisione di valori all'interno della comunità Europea, quali: il rispetto per i diritti umani, la democrazia, la libertà e la cittadinanza attiva e responsabile (Simões et al., 2018).

¹⁷³ Per una ricostruzione più approfondita dei documenti prodotti dal Parlamento e dalla Commissione Europea relativi alla formazione iniziale e allo sviluppo professionale degli insegnanti si rimanda al capitolo III del testo *Formazione e Reclutamento degli Insegnanti in Italia* (Magni, 2019).

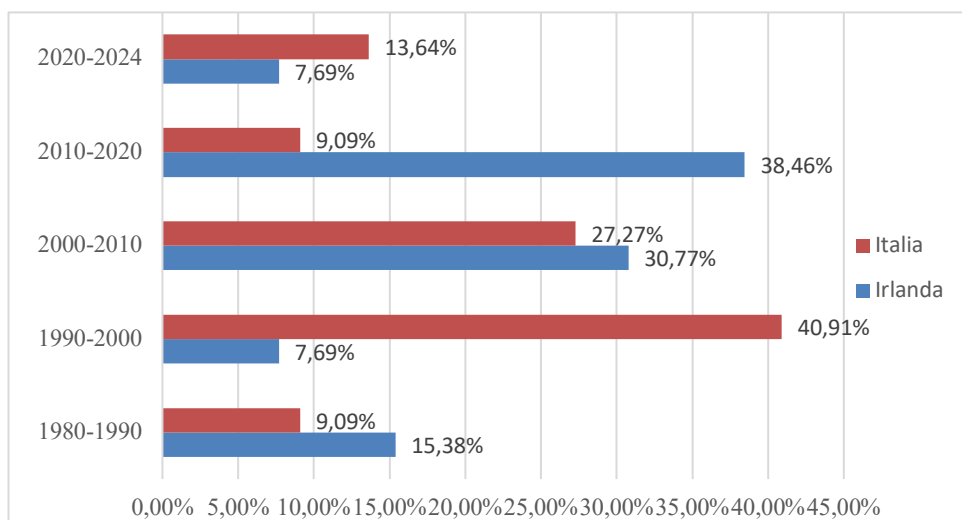


Figura 1. Distribuzione degli insegnanti in base agli anni in cui hanno preso servizio

Nel primo capitolo, richiamando le posizioni di Kowalczyk-Wałędziak (2024), Purdy e colleghi (2023), Galvin e colleghi (2023), Margiotta (2018) e Baldacci (2013), si è discusso ampiamente sui punti di forza e sulle potenziali criticità derivanti da queste contaminazioni. In questa sede ci limitiamo a riassumere alcune tendenze comuni a livello europeo che rivestono un'importanza pedagogica significativa:

- 1) il rapporto tra teoria e prassi (Conway et al., 2014; Baldacci & Colicchi, 2016; Magni, 2019). All'interno di questa tematica si colloca innanzitutto il dibattito pedagogico e culturale sulla tematica delle competenze¹⁷⁴ (Commissione d'Europa, 2007, Consiglio d'Europa, 2008; 2009; Margiotta 2010; Sahlberg, 2018; Baldacci, 2019; Biesta, 2021; 2023). In

¹⁷⁴ Si richiama ai seguenti documenti del consiglio: *Raccomandazione del Consiglio relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* pubblicate nel 2006 e 2018; *Council Conclusion on the Professional Development of Teachers and School Leaders* pubblicato nel 2009. La Comunicazione al Parlamento Europeo e al Consiglio intitolata: *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti* (2007).

parallelo, emerge il ruolo formativo del *workplace learning* nei modelli di formazione iniziale (McNamara, 2013; O'Donoghue et al., 2017; Magni, 2019) e il conseguente ripensamento della pratica formativa del tirocinio (Magni, 2019), inteso come uno spazio antropologico di formazione permanente dove comunità formativa – le università – e comunità di pratica – la scuola – si incontrano per realizzare uno scambio significativo capace di attivare un processo di ricerca e di prassi educativa (Margiotta 2006; 2018);

- 2) il tema della certificazione e della qualificazione della professionalità docente (O'Donoghue, 2017; Margiotta, 2018). A questo proposito si ricorda che in Italia, per insegnare nella scuola secondaria di primo o secondo grado è necessaria l'abilitazione all'insegnamento (Bertagna & Magni, 2022). Il decreto attualmente in vigore, DPCM 29 settembre 2023, stabilisce l'istituzione di centri per formazione iniziale¹⁷⁵ incaricati dei percorsi di formazione abilitanti. I percorsi formativi sono accreditati da ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca). In Irlanda, invece, per insegnare occorre essere registrati presso il *Teaching Council*. Il prerequisito necessario è il completamento di uno tra i due percorsi di formazione iniziale: un programma *undergraduate concurrent* di quattro anni; oppure un percorso di laurea specifico seguito da un PME (*Professional Master of Education*)¹⁷⁶ consecutive. Entrambi i percorsi devono

¹⁷⁵ Per Centro si intende “il centro multidisciplinare individuato dalle istituzioni della formazione superiore, anche in forma aggregata” DPCM 29/09/2023, p. 2. Il centro può essere costituito da Università o AFAM anche in forma aggregata.

¹⁷⁶ Si riportano gli step necessari per registrarsi al *Teaching Council* così come vengono indicati nel sito del *Teaching Council*: “Primo Step: Leaving Certificate (o equivalente). Secondo Step: due percorsi di formazione iniziale disponibili. Opzione 1: corso di laurea quadriennale *Undergraduate* svolto in una istituzione accreditata presso il *Teaching Council*. Opzione 2: corso di laurea in una materia curricolare seguito da un Master professionalizzante di due anni denominato *Professional Master of Education* (PME). Una volta completata la registrazione, i docenti sono pronti per essere assunti regolarmente. Fonte Teaching Council: *How to Become a teacher* <https://www.teachingcouncil.ie/how-to-become-a-teacher/post-primary/> (consultato 02/07/2024).

essere svolti presso istituzioni accreditate dal *Teaching Council*¹⁷⁷ (Sahlberg, 2018);

- 3) le strategie di reclutamento degli insegnanti (Commissione Europea, 2021). A questo proposito è utile richiamare la distinzione (Magni, 2019; Eurydice, 2021) tra modelli di *induction* aperti, modelli a procedure concorsuali e modelli a liste di candidati. L'Irlanda segue la prima tipologia, mentre l'Italia la seconda¹⁷⁸. Nell'uno (Irlanda) il reclutamento è una responsabilità delle singole scuole o delle autorità educative locali. Nell'altro, invece, le procedure di assegnazione degli incarichi seguono principi burocratici nazionali legati a titoli e risultati d'esame o concorso pubblico (OECD 2005, Margiotta 2012);
- 4) infine, i cambiamenti globali che investono la società: quello tecnologico, la pandemia, la secolarizzazione, i flussi migratori, i conflitti bellici, il calo demografico e non ultimo il conflitto egemonico tra prospettive e idee di scuole differenti.

¹⁷⁷ Come abbiamo mostrato nel capitolo III dal 2012 al 2018 è stato attuato un processo di revisione (Sahlberg, 2012; 2019) del sistema di formazione iniziale degli insegnanti in Irlanda. Per consultare la lista delle istituzioni accreditate si rimanda al seguente sito del Governo Irlandese <https://www.gov.ie/en/service/0ea34e-initial-teacher-education-ite-post-primary/> (consultato 04/07/2024).

¹⁷⁸ Il modello aperto, afferma Magni (2019, p. 140), “si riferisce a quei sistemi dove il reclutamento è decentrato a livello di ogni singola scuola o degli enti locali”. Questo è il caso dell'Irlanda. Riportiamo a questo proposito la descrizione di Eurydice (2024, p. 7, traduzione di chi scrive): dato che le scuole secondarie sono pubblicamente finanziate e gestite privatamente, le procedure per la selezione degli insegnanti rientrano nella responsabilità della direzione di ciascun istituto. Tuttavia, è stato concordato un formato piuttosto comune per regolamentare la selezione e i contratti degli insegnanti, frutto di un'intesa tra il *Joint Managerial Body* (JMB) e il sindacato degli insegnanti delle scuole secondarie, l'*Association of Secondary Teachers Ireland* (ASTI), in linea con le buone pratiche riconosciute. Sebbene gli insegnanti delle scuole secondarie possano insegnare materie diverse da quelle della loro laurea, gli insegnanti che lavorano presso gli *Education and Training Boards* (ETB) e le scuole comunitarie/comprehensive devono possedere titoli universitari nelle discipline che insegnano”. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/ireland/teachers-and-education-staff> (consultato in data 02/07/2024).

Il modello italiano, invece basato sulle procedure concorsuali, prevede che siano le autorità centrali o regionali ad assumere il personale docente abilitato (Magni, 2019, p. 140).

Considerata questa cornice, presenteremo il primo *policy assemblage* relativo all'Irlanda, seguito dal secondo, che riguarderà l'Italia.

a) *Formazione iniziale e reclutamento in Irlanda: le policy e le esperienze degli intervistati*

La struttura generale della ITE per le post-primary rimase pressoché invariata per circa un secolo (Gleeson, 2004): “sebbene siano state apportate modifiche incrementali da parte dei singoli istituti ai contenuti curriculari e alla struttura del *Higher Diploma in education*, questo è rimasto un programma di formazione iniziale annuale per oltre cento anni, fino a settembre 2014” (O'Doherty, 2014, p. 35, traduzione di chi scrive). Durante questo lungo periodo, il percorso di formazione iniziale dei docenti prevedeva due tappe: la laurea triennale o quadriennale di orientamento disciplinare e un anno di specializzazione denominato, appunto, *Higher Diploma in Education* (H.Dip in Ed.)

Gli studenti si specializzano nelle aree disciplinari da loro scelte (*Arts/Humanities, Business, Science*, ecc.) fino al conseguimento del titolo di laurea triennale o quadriennale, a seconda dell'università o del programma di studio. A ciò segue un programma di formazione iniziale (*teacher education programme*) post-laurea della durata di un anno, l'*Higher Diploma in Education* (H.Dip. in Ed.) - che rappresenta la qualifica professionale riconosciuta per gli insegnanti delle scuole *post-primary* (Drudy, 2004, p. 35, traduzione nostra).

Gli anni '80, ossia il primo decennio raffigurato nella Fig. 1, rappresentano un periodo particolarmente critico per la storia irlandese. Sul piano economico, il paese attraversò una forte recessione, mentre sul fronte sociale continuavano a persistere conflitti sanguinosi per l'unificazione dell'isola irlandese, al punto che l'Irlanda fu etichettata con l'epiteto di 'Malato d'Europa' (“the sick man of Europe”) (O'Donoghue, 2017, p. 146). Come affermano O'Donoghue e colleghi (2017), le ristrettezze finanziarie di questo momento storico limitarono

qualsiasi disposizione o pianificazione rilevante in materia di formazione e di sviluppo professionale degli insegnanti. Inoltre, come riportato nel giornale dell'ASTI (*Association of Secondary Teachers in Ireland*), in questo periodo il 50% delle scuole secondarie era gestito in autonomia, senza essere accreditato (Mahony, 1982). Tipico di questi anni è, infatti, il fenomeno chiamato “out-of-field-teaching” (Harford & Fleming, 2023, p. 2) che descrive la pratica di assegnare posizioni da insegnanti a individui che non hanno qualifiche o formazione adeguata all'insegnamento.

Infine, relativamente a questo periodo, è opportuno sottolineare che, se da una parte l'assetto patronale conferiva un certo grado di libertà nella gestione e nell'assunzione del personale al sistema scolastico, dall'altra questa struttura sopprimeva e supportava lo Stato, il quale non era in grado di esercitare un pieno controllo sull'istruzione (O'Doherty & Harford, 2018). Presentiamo le parole di un insegnante che descrivono quanto appena riportato: *"Insegno da 36 anni. Ho iniziato in questa scuola nel 1986 e sono qui da allora, anche se ho preso una pausa di cinque anni nella mia carriera quando i miei figli erano piccoli. Insegno religione e storia, e ho ottenuto il mio Higher Diploma da un istituto chiamato Mater Dei¹⁷⁹, che ora fa parte della DCU (Dublin City University) a Dublino. A quel tempo, le cose erano molto diverse da come sono oggi. Quando è stato fondato lo Stato, la Chiesa era responsabile della maggior parte dell'educazione e dei servizi medico-sanitari. Quindi, non esisteva un Educational Training Board, ma era il Consiglio di amministrazione (Board of Management) della scuola a occuparsi di tutto. Una scuola poteva assumerti con un contratto a tempo determinato, temporaneo... Ad esempio, sono stata assunta per sostituire un insegnante in congedo per malattia a breve termine senza aver conseguito lo Higher Diploma. Ma venivi pagato meno di un insegnante abilitato (qualified teacher). A dire il vero, questa era una cosa positiva, perché a quel tempo lo Stato non aveva le risorse per gestire le scuole.*

¹⁷⁹ Il *Mater Dei Institut of Education* si occupava della formazione degli insegnanti di religione su tutti i livelli di istruzione (primary e post-primary) e dei docenti di inglese, storia e musica. (Mullins, 2004). L'istituto fu chiuso nel 2016.

L'Irlanda era un paese povero negli anni '80, totalmente diverso da come è adesso" (Teacher 13).

Considerando la seconda fascia temporale del nostro grafico, l'anno 1991 segnò un momento di svolta per il sistema di istruzione irlandese sia dal punto di vista sociale che legislativo (Galvin, 2009; O'Doherty, 2014; O'Donoghue et al., 2017; Eurydice, 2022). Come abbiamo visto nel capitolo terzo, la società irlandese incominciò a mettere in discussione l'autorità della Chiesa cattolica, in parte a causa del crescente processo di secolarizzazione della società, in parte a causa dell'emergere degli scandali relativi agli abusi sessuali su minori che negli anni '80 e '90 hanno coinvolto membri della Chiesa, sia clericali che laici (O'Donoghue et al., 2017). Contemporaneamente, sempre nel 1991, fu pubblicata la prima relazione dell'OCSE sull'istruzione irlandese, dove venne elogiata la qualità del corpo docente¹⁸⁰ (Eurydice, 2022). In seguito, furono pubblicati tre importanti documenti: *Education for a Changing World*¹⁸¹ (1992), *The Education Act*¹⁸² (1998), *The Teaching Council Act*¹⁸³ (2001). In questi testi

¹⁸⁰ Il rapporto in questione è intitolato *Review of National Education Policies: Ireland* (OECD, 1991).

¹⁸¹ Questo documento, anche conosciuto solo come *Green Paper*, fu la prima di una serie di misure volte a coinvolgere direttamente tutti i principali stakeholder del Paese, inclusi il governo, le Chiese, altri enti gestori, i rappresentanti degli insegnanti e i genitori, in un processo di consultazione finalizzato a orientare l'elaborazione delle politiche educative. "Il Green Paper mise in evidenza, secondo i suoi autori, la necessità di stabilire un quadro di riferimento per lo sviluppo del sistema educativo, l'importanza di garantire equità e accesso all'interno del sistema, il valore dei sistemi di assicurazione della qualità" (O'Donoghue, 2017, p. 154, traduzione di chi scrive).

¹⁸² L'approvazione dell'*Education Act* (1998) ha rappresentato un passo significativo nella definizione di una solida base legislativa per l'erogazione dell'istruzione primaria e secondaria in Irlanda. Questa legge stabiliva come obiettivo fondamentale la promozione delle 'migliori pratiche di insegnamento (*best practice in teaching methods*), in relazione ai bisogni diversificati degli studenti e allo sviluppo delle competenze e abilità degli insegnanti'. Inoltre, secondo quanto previsto dalla normativa, le scuole erano 'tenute a istituire e mantenere sistemi in grado di valutare l'efficienza e l'efficacia delle proprie attività' (O'Donoghue, 2017, p. 167, traduzione di chi scrive).

¹⁸³ Con il *Teaching Council Act* (2001) venne predisposto un quadro di riferimento per la formazione continua, l'aggiornamento e lo sviluppo professionale degli insegnanti. Al *Teaching Council*, organismo istituito nel marzo 2006, è stata attribuita la responsabilità di definire gli *standard* di accesso alla professione docente, di supervisionare la natura e la qualità dei corsi di

prende spazio l'idea, ispirata anche dal rapporto OCSE del 1996 su *L'Insegnante di qualità* (Margiotta, 2010), che l'insegnamento in Europa dovesse essere qualificato come un mestiere altamente riconosciuto e gratificante, tale da attrarre professionisti di qualità (O'Donoghue, 2017; O'Doherty & Harford, 2018). A questo proposito, l'*Education Act* istituì un sistema di ispettorato volto a certificare e valutare la professionalità degli insegnanti durante il periodo di prova e durante l'arco di tutta la carriera lavorativa¹⁸⁴ (McNamara et al., 2020). A partire dagli anni 2000 ogni scuola dovrà sottoporsi a un processo di autovalutazione della qualità chiamato *School Self-Evaluation* (SSE) (McNamara et al., 2020).

Le esperienze degli intervistati confermano quanto appena riportato. Relativamente all' *Higher Diploma in Education*, infatti, un insegnante afferma: *“nel 1997 sono tornato all'università per ottenere l'abilitazione (teacher qualification). Era un corso di un anno a quel tempo, e l'abilitazione nella materia deriva dalla mia laurea in ingegneria. Ecco perché posso insegnare matematica, fisica, disegno tecnico... Tutto deriva dal mio percorso ingegneristico. Ho anche studiato separatamente un corso di teologia, che mi ha qualificato anche per insegnare religione nella scuola secondaria* (Teacher 12).

Relativamente all'istituzione dell'ispettorato, un preside afferma: *“Poi penso che ci siano molte più ispezioni rispetto a quando ho iniziato a lavorare. Quindi il Dipartimento dell'Educazione (Department of Education) ha... era all'inizio degli anni 2000... No... credo dall' Education Act, quindi dal 1998... Prima di allora,*

formazione iniziale degli insegnanti e quelli destinati a docenti in servizio, di promuovere la ricerca correlata e di elaborare codici deontologici e comportamentali per la professione (vedi O'Donoghue, 2017, pp. 168-169).

¹⁸⁴ Le mansioni dell'Ispettorato sono principalmente quattro: valutare e riferire sulla qualità dell'offerta educativa; ispezionare e valutare l'offerta educativa nelle scuole primarie e secondarie; fornire consulenza a coloro che operano nel sistema educativo; contribuire allo sviluppo delle politiche educative. <https://www.citizensinformation.ie/en/education/primary-and-post-primary-education/teachers-and-schools/schools-inspectorate/#:-:text=An%20inspection%20is%20carried%20out.the%20responsibilities%20of%20the%20Inspectorate> (Consultato il 02/07/2024).

non c'era necessariamente un'ispezione sulla materia o sul programma. E certamente non c'era un'ispezione sull'intera scuola” (Principal 3).

Un altro preside sostiene che inizialmente il ruolo degli ispettori era relativamente formale, mentre a partire dall'ultimo decennio ha incominciato a diventare più rigoroso e stringente: *“Non ho avuto ispezioni nella mia classe per forse 20 anni. Nessuno è mai venuto a dirmi se stavo facendo bene o meno. Quindi, dopo quasi 30 anni di insegnamento, l'unica volta che ho avuto un ispettore in classe è stato durante il mio periodo di formazione. Ma negli ultimi 10-12 anni, l'ispettorato qui in Irlanda è diventato un'istituzione seria. Hanno assunto molte persone – alcuni direbbero insegnanti che non hanno avuto successo in aula – e so che potrebbe sembrare un po' duro. Sembra che il Department of Education abbia iniziato ad adottare il modello inglese, che si concentra molto sull'accountability attraverso l'ispettorato*” (Principal 2).

Infine, si riporta quanto afferma una docente relativamente al processo di secolarizzazione: *“Credo che la società stia cambiando. C'è meno attenzione culturale verso la chiesa locale rispetto a venti o trent'anni fa. Di conseguenza, la scuola è diventata un punto focale della comunità, cosa che in passato non era”* (Teacher 4).

Negli anni 2000, con l'avvio del processo di Bologna, si iniziarono a vedere i primi cambiamenti nei curricula dell'H.Dip in Ed. Questi aggiornamenti introdussero specifici corsi in ambito didattico-pedagogico e conferirono un particolare ruolo formativo all'esperienza di tirocinio (Gleeson, 2004). Un esempio di queste modifiche viene descritto nell'articolo di Tom Mullis, presentato alla conferenza Scotens (*Standing Conference on Teacher Education North and South*), in cui viene illustrato il curriculum dei corsi dell'università di Cork (University College Cork, UCC). Il curriculum includeva: *“Preparation and the Teaching Practice File, Knowledge of Subject, Classroom Management, Lesson Management and Methodology, Capacity to Reflect on Practice, e Overall Stance and Attitude”* (Mullis, 2004, p. 40). A partire dal 2006, l'anno in cui vennero istituiti formalmente il *Teaching Council* e pubblicate le prime *Raccomandazioni per le competenze chiave per l'apprendimento permanente*, si

verificarono i primi cambiamenti che portarono a due svolte decisive nel sistema di formazione irlandese (Hyland, 2018). In questi anni, l'Irlanda assunse un ruolo guida nel progetto '*Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*' (OECD, 2005). Il *report* scaturito a termine di tale progetto, da una parte ha fatto emergere alcune criticità strutturali relative al sistema di formazione e inserimento nel mondo del lavoro degli insegnanti apprendisti, dall'altra ha lodato il potenziale del neocostituito *Teaching Council* nella promozione di *standard* relativi ai corsi di formazione e al monitoraggio della qualità degli insegnanti:

Il report ha sostenuto pienamente l'idea che le fasi della formazione iniziale degli insegnanti, dell'inserimento al mondo del lavoro e dello sviluppo professionale debbano essere interconnesse molto meglio per creare un sistema di formazione e sviluppo più omogeneo per gli insegnanti. Si è inoltre evidenziato che la durata dei programmi di formazione iniziale in Irlanda era più breve rispetto alla media dei programmi nell'UE; è stato infine riconosciuto il potenziale del neocostituito *Teaching Council* nel promuovere standard di qualità nei corsi di preparazione degli insegnanti e nel garantire la qualità dell'insegnamento lungo tutto il percorso professionale degli insegnanti nel Paese (O'Donoghue et al., 2017, p. 170, traduzione nostra)

Dopo la sua istituzione, il *Teaching Council* incominciò a rivestire il ruolo di organo professionale per i docenti. Esso è tutt'oggi attivo e svolge il compito di promuovere e qualificare l'insegnamento nel primo (*primary*) e nel secondo ciclo (*post-primary*). Ogni docente, infatti, per poter insegnare deve essere registrato presso questa istituzione. Principalmente essa ha il compito di fissare le regole e gli standard professionali che supervisionano i criteri di formazione iniziale degli insegnanti, gestire l'inserimento dei neolaureati nella professione e supervisionare lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti nel corso della loro carriera (Eurydice, 2022). A questo proposito, nel 2011 e nel 2014, il *Teaching Council* ha operato due tra i più radicali cambiamenti relativi ai percorsi

di formazione abilitanti *concurrent* e ai percorsi *consecutive* (OECD, 2019)¹⁸⁵. A partire dall'anno 2013-14, invece, ha introdotto un processo sistematico di *induction* nel mondo della scuola e un anno di prova (*probation year*) per tutti i docenti in formazione chiamato *Droichead*¹⁸⁶. Si riportano due passi del testo di O'Donoghue e colleghi (2017) relativamente a questi cambiamenti normativi:

Nel 2011 sono state proposte modifiche sostanziali al sistema di formazione iniziale degli insegnanti. Queste modifiche includevano un'estensione della durata dei programmi e del periodo di formazione a scuola [tirocinio] durante il quale gli insegnanti in formazione dovevano essere coinvolti in attività di sviluppo professionale. L'introduzione di queste modifiche rifletteva un cambiamento nella concezione di ciò in cui consiste la pratica dell'insegnamento e le attività ad esso correlate. A ciò si è accompagnata una ridefinizione dei rispettivi ruoli dell'università in questo processo, con l'istituzione di una nuova forma di collaborazione tra università e scuola. A partire da settembre 2012, tutti i programmi di formazione *concurrent* (*concurrent undergraduate programmes*) dovevano avere una durata di quattro anni per poter essere accreditati presso il *Teaching Council*. [...].

Per quanto riguarda i programmi *consecutive* (*consecutive postgraduate programmes*), da settembre 2014 tutti dovevano avere una durata di due anni,

¹⁸⁵ Si riporta quanto affermato nel rapporto *Talis* (OECD, 2019) relativamente ai due modelli di formazione iniziale più comuni. Da una parte si ha la tipologia di ITE denominata '*concurrent*' nella quale la parte professionalizzante viene inserita e integrata all'interno del percorso di studi accademici, In Italia è il caso di scienze della formazione primaria.

Dall'altra, invece, il modello '*consecutive*' riserva a un momento successivo e separato al percorso universitario la formazione iniziale degli insegnanti (in Italia è il caso della formazione secondaria). Nel sistema irlandese sono presenti entrambi i modelli con i rispettivi vantaggi (vedi OECD, 2019, p.128).

¹⁸⁶ *Droichead* è una parola gaelica che significa "ponte". Il percorso, noto come *Droichead*, è un quadro integrato per l'inserimento professionale dei docenti neo-abilitati. Tale percorso "è stato progettato in collaborazione con le associazioni e i corpi professionali per riflettere l'importanza dell'inserimento nella scuola per i nuovi insegnanti (*newly qualified teachers* NQT), riconoscendo che esso rappresenta una fase specifica della formazione docente, nonché un processo di socializzazione e integrazione all'interno della professione (Eurydice, 2024, traduzione di chi scrive).

essere validati come corsi di laurea magistrale e prevedere un minimo del 40% del programma – equivalente a 30 settimane – dedicato a esperienze di tirocinio scolastico (p. 172).

[...]

Il *Teaching Council* istituì anche un modello unico di reclutamento che prevedeva un anno di prova a scuola per tutti gli insegnanti in formazione, da sperimentare nel periodo tra il 2013 e il 2015. Nell'ambito di questa iniziativa pilota, denominata *Droichead* (parola irlandese che significa “ponte”), gli insegnanti novizi, oltre a partecipare a un minimo di 20 ore di tirocinio per lo sviluppo professionale, vengono sostenuti da un team di supporto interno alla scuola. Il team è composto da insegnanti esperti, tra cui un preside e un mentore, che lavorano in modo collaborativo per sostenere gli insegnanti novizi durante il percorso di inserimento. [...] Il processo comprende sia il mentoring che la valutazione. Ogni team fornisce una valutazione formativa e sommativa legata a quattro criteri necessari per il pieno accreditamento come insegnante. Oltre 300 scuole di primo e secondo grado si sono iscritte al programma *Droichead* (p. 176, traduzione nostra)

Queste riflessioni richiamano l'attenzione alla prima tematica che abbiamo inquadrato come nesso tra teoria e pratica. Come spiega Heinz (2014), infatti, in questa riforma sono centrali due idee chiave: il concetto di insegnante come “lifelong learners” e la *partnership* tra scuole e università come punto cardine per realizzare l'esperienza di tirocinio (2014, p. 7). Sull'importanza della disponibilità a imparare per tutto l'arco della vita ritorneremo analiticamente più avanti (questa, infatti, è stata una delle domande che è stata rivolta a tutti i nostri intervistati). L'esperienza diretta di tre insegnanti ci permette di capire l'importanza del cambiamento avvenuto a cavallo tra il 2011 e il 2014: “*mi sono abilitato nel 2013, quindi dieci anni fa. Ho preso due anni di pausa nel mezzo. [...] Ho iniziato studiando le mie due materie, inglese e storia, e avevo in mente fin da subito di diventare insegnante. Quando ho scoperto che stavano per modificare il percorso di abilitazione, da lì a qualche anno la qualifica sarebbe passata a un percorso di due anni, ho deciso di abilitarmi finché il percorso era ancora di un anno*” (Teacher 2).

“Dal 2011 al 2014, c’è stata una revisione sistematica del processo di Formazione Iniziale degli Insegnanti. Potrebbe interessarti sapere che le cose sono diventate più complicate da allora” (Teacher 13).

“In Irlanda, fino a qualche tempo fa, gli insegnanti potevano fare quasi tutto... Non c’era un percorso di abilitazione formale vero e proprio, né un percorso di inserimento al lavoro uniforme per tutti gli insegnanti. Potevi insegnare qualsiasi cosa. Avevi una laurea? Non importava, potevi entrare in classe. Negli ultimi dieci anni, però, il Teaching Council in Irlanda è diventato molto severo. L’insegnamento è diventato molto più formalizzato e legalmente regolamentato” (Teacher 1).

La struttura della formazione iniziale, con la duplice possibilità di scegliere un percorso universitario abilitante o un percorso post-laurea, è rimasta pressoché invariata (*Teaching Council*, 2024). La testimonianza di una docente entrata in servizio da cinque anni evidenzia la rilevanza dell’esperienza formativa del tirocinio nel suo iter formativo: *“Insegno in questa scuola da cinque anni. Durante la mia formazione, ho svolto tre tirocini in scuole diverse: una community school, un community college e una scuola privata. Alla fine del mio master per diventare insegnante, ho svolto anche un tirocinio in una scuola del network Educate Together, prima di arrivare qui”* (Teacher 2).

Prima di giungere alla conclusione di questa sezione, vogliamo soffermarci brevemente sulla tematica dell’ispettorato e della valutazione nelle scuole irlandesi introdotte a fine anni ’90. Questo argomento, infatti, ci consente di riprendere quanto è stato esplorato all’interno della nostra UR attraverso i contributi di Looney e colleghi (2018) e di Liu e Trent (2023) in merito a due visioni antitetiche dell’identità istituzionale della scuola e dell’identità professionale dei docenti: relativamente alla scuola abbiamo anteposto il concetto di comunità a quello di azienda (Lynch 2012, 2022; Biesta, 2023), mentre per quanto concerne la TPI abbiamo posto l’accento su un modello di professionalità democratica in opposizione a quello manageriale (Barron et al., 2023). L’articolo di McClurg e colleghi (2024) coglie attentamente questa controversia, soffermandosi su tre punti:

- 1) ritenere che le ispezioni scolastiche siano uno strumento per migliorare gli *standard* educativi scolastici. “Per garantire che gli studenti ricevano la migliore istruzione possibile, molti sistemi educativi in tutto il mondo hanno implementato il sistema di ispezioni scolastiche come potente strumento per valutare e migliorare gli standard educativi e per ritenere le scuole responsabili dei loro risultati. Tuttavia, tra i continui dibattiti e le controversie che circondano il sistema delle ispezioni, il vero impatto e l'efficacia di queste valutazioni rimangono avvolti nell'ambiguità” (traduzione nostra, McClurg et al., 2024, p. 2);
- 2) le ispezioni non muovono da un'istanza di responsabilità sociale (Zamagni, 2018) che utilizza la raccolta dati per ridurre i divari di rendimento tra gli istituti con prestazioni alte e quelli con prestazione basse. Al contrario, viene seguita una logica di mercato e di competizione che ha come conseguenza la creazione di ranking tra le differenti scuole. “L'influenza globale del neoliberismo ha portato alla transizione dalla responsabilità burocratica a quella orientata al mercato, offrendo ai genitori una maggiore possibilità di scelta nell'educazione dei propri figli. Alcuni paesi, come il Regno Unito, hanno cercato di creare un mercato competitivo per i posti nelle scuole, come mezzo per migliorare il livello della qualità educativa all'interno degli istituti scolastici” (traduzione di chi scrive McClurg et al., 2024, p. 5);
- 3) si producono sistemi di controllo riconducibili al *panopticon* (McNamara et al., 2020). Si parla di insegnanti “as managed professional” dove questa espressione sta a indicare l'aumento del controllo a scapito della riduzione dell'autonomia professionale (Barron et al., 2023, p. 8).

Se si guarda al contesto irlandese, è opportuno distinguere due fasi che possono essere classificate secondo le categorie di “low accountability systems” e “high accountability systems” (McClurg et al., 2024, p. 4). Secondo la ricostruzione di McNamara e colleghi (2020) la prima fase, che va dal 2003 al 2012, può rientrare nella categoria di *low accountability*. Le iniziative politiche che promossero il sistema di valutazione e degli ispettorati furono, infatti, oggetto di

negoziiazione e accordo tra il governo e i sindacati (le *unions*) in un'ottica di *partnership* sociale. Per tale motivo questi studiosi ritengono inverosimile e ampiamente esagerata l'idea che in Irlanda, in questo primo periodo, siano stati imposti dei regimi di *accountability* ispirati all'ideologia neoliberale (2020, pp. 165-166).

La seconda fase (2012-2020) segna, invece, un cambio di rotta. Il primo cambiamento riguarda l'introduzione dell'obbligo del *School Self Evaluation* (SSE) basato sui risultati dei test Pisa¹⁸⁷; il secondo è relativo all'istituzione di due nuove modalità di ispezione: la prima legata al processo ordinario di valutazione e la seconda senza preavviso (*incidental inspection*). “Si trattava di ispezioni a sorpresa, non annunciate (*unannounced or surprise inspections*), cioè basate sul rischio e perciò destavano preoccupazione nelle scuole in cui venivano condotte” (McNamara et al., 2020, p 170, traduzione nostra); il terzo concerne l'introduzione del *framework* LOAS, *Looking at our schools*¹⁸⁸ (2016) che secondo Barron e colleghi (2023) propone un'idea di docente fortemente incentrato su modelli manageriali dove gli insegnanti sono descritti come *conforming professional*¹⁸⁹ o *managed professional*¹⁹⁰. In questa seconda fase il sistema di valutazione e ispettorato scolastico si è evoluto e si è consolidato come una parte accettata della vita scolastica, acquisendo inevitabilmente elementi appartenenti all'agenda neoliberista (McNamara et al., 2020). Questi aspetti vengono

¹⁸⁷ Questo passaggio viene definito come “the Pisa Shock” (McNamara et al., 2020, p. 171). Per un approfondimento sui criteri di valutazione utilizzati dai test Pisa rimandiamo al Cap. 1.

¹⁸⁸ Il documento *Looking at Our School 2022* la cui versione aggiornata è stata pubblicata nel 2024 (Des, 2024) viene definito come: “un quadro che fornisce una comprensione condivisa di ciò che costituisce una pratica efficace o estremamente efficace in materia di apprendimento, insegnamento, *leadership* e gestione del sistema nel contesto scolastico irlandese (scuola primaria o secondaria). Fa seguito all'omonima pubblicazione del 2016 e fornisce un insieme unificato e coerente di *standard* per due dimensioni del lavoro delle scuole: *Learning and teaching; Leadership and management*” (Des, 2024, p. 5, traduzione nostra).

¹⁸⁹ L'espressione *teacher as conforming professional* rappresenta una categoria di docenti che accetta passivamente e non si pone in modo critico nei confronti delle pratiche professionali imposte dal testo LOAS (cfr. Barron et al., 2023, p. 9).

¹⁹⁰ L'espressione *teacher as managed professional* è associata tipicamente a una riduzione dell'autonomia e del controllo sulle proprie condizioni lavorative (cfr. Barron et al., 2023, p. 8).

evidenziati in maniera critica da Lynch (2012; 2022), Barron e colleghi (2023) e Biesta (2009; 2023).

Riportiamo a questo proposito un estratto di un'intervista con una dirigente che abbiamo deciso di dividere in due parti. Nella prima, la preside descrive il cambiamento avvenuto: *“Credo che... negli ultimi 10 o 12 anni, l'ispettorato in Irlanda sia diventato un organo molto importante. Sono state assunte molte persone... insegnanti che, potremmo dire, anche se forse è un po' crudele dirlo, non hanno avuto successo in classe. Ma negli ultimi 10 o 12 anni, il Department of Education sembra aver iniziato a seguire il modello inglese, che è fortemente basato sull'accountability di sistema. È stato introdotto questo modello, che prima non avevamo. In passato, c'erano ispezioni legate a singole materie. Quando ero insegnante, ho avuto un'ispezione per biologia... quella è stata l'ispezione che ho avuto; credo di averne avuta anche una per fisica. Ora ci sono molti tipi diversi di ispezione. Penso che sia iniziato forse nel 2011 o 2012... Non ricordo l'anno preciso, a dire il vero... Comunque, ora possiamo avere un'ispezione di istituto.*

Durante il mio primo anno come vice preside, abbiamo avuto un'ispezione di questo tipo. [Gli ispettori] sono stati nella scuola per cinque giorni e hanno incontrato il Consiglio di amministrazione (Board of Management), che ha dovuto fare una presentazione. Hanno incontrato il preside e il vice preside. Hanno parlato con diversi membri del personale, sono entrati in varie classi, e hanno incontrato gruppi di studenti e genitori separatamente, così nessuno sapeva cosa stessero dicendo gli altri, il che immagino sia simile a come funziona la ricerca. Poi hanno prodotto un rapporto su ciò che andava bene nella scuola e ciò che non andava bene. Penso che ne stiamo aspettando un'altra, visto che sono passati 14 anni dall'ultima. Ci dicono che succederà.

Poi ci potrebbe essere un'ispezione a sorpresa. Questo significa che potrei arrivare una mattina e trovare un ispettore alla porta che dice: “oggi sono qui e seguirò gli studenti del quarto anno e i loro insegnanti”. Li seguiranno per tutta la giornata. Oppure potremmo ricevere una notifica — circa una settimana prima — se si tratta di un'ispezione di materia. L'ultima che abbiamo avuto riguardava home economics. Potrebbero arrivare d'improvviso un giorno stabilito, incontrare il senior

management team per concordare le classi che vogliono osservare, e infine osservare gli insegnanti mentre insegnano. Può anche succedere che gli ispettori prendano da parte un gruppo di studenti per fare loro domande su ciò che succede in classe, senza che siano presenti insegnanti. Alla fine della giornata, rincontreranno il senior management e gli insegnanti per fornire il loro i feedback”.

Nella seconda, invece, vengono sottolineate alcune criticità del modello di ispettorato irlandese che fanno ipotizzare l'idea di *managed professional*: *“[Riguardo il processo di ispettorato] c'è sempre qualcosa di positivo, ma quello che è davvero difficile è che c'è sempre anche qualcosa di negativo. Okay... so che stiamo sempre imparando, ma a volte la negatività sembra esserci solo per il gusto di esserci. Ti dicono che devono trovare per forza qualcosa su cui devi migliorare, perché devono pubblicarla. A volte, questo lascia gli insegnanti davvero scossi. La mia ultima esperienza è stata davvero terribile. Le osservazioni fatte dall'ispettore hanno devastato gli insegnanti, ed è stato davvero difficile motivarli di nuovo. Uno di loro ha perfino detto: «Credo che lascerò l'insegnamento. E l'ho trovato davvero sconvolgente, perché è una docente brillante. Lo dico da dirigente qui». C'è qualcosa che non va in un modello che fa sentire un bravo insegnante così abbattuto riguardo alla sua classe, al suo insegnamento e alle sue capacità” (Principal 2).*

Infine, riportiamo le parole di due presidi in merito al processo di reclutamento degli insegnanti in Irlanda. I racconti dei due intervistati fanno emergere l'autonomia scolastica e la logica decentrata del sistema irlandese (Harford & Fleming, 2023): *“A dire il vero, circa 10 anni fa ho avuto una conversazione con il preside riguardo all'idea di creare una nuova scuola da zero su una proprietà libera (greenfield site). Gli dissi: "Oh, deve essere davvero emozionante, costruire tutto da zero". E lui rispose: "Oh, sì, lo è". Allora gli chiesi: "E per il reclutamento? Avete già pubblicato gli annunci?" Lui disse: "Mmm, abbiamo 13 insegnanti. Cominceremo con solo 13 insegnanti, ma abbiamo ricevuto, sai..., 600 candidature o anche di più. Quindi può essere difficile scegliere". E poi aggiunse: "Beh, io scelgo quelli con il massimo dei voti". Mentre diceva questo io pensavo... e il fatto di avere passione per i ragazzi? Non sto dicendo che non sceglierei chi ha il massimo dei voti..., ma guarderei prima alle loro qualifiche e poi cercherei*

di capire... se hanno passione per lavorare con gli studenti. Perché se non ti piace lavorare con i bambini o non riesci a relazionarti con loro, sei nella professione sbagliata. E poi, controllerei sempre, sempre le referenze. Avere una conversazione con il precedente dirigente scolastico è fondamentale” (Principal 3).

“Stiamo già pensando ai candidati da reclutare per l’anno prossimo. Abbiamo pubblicato gli annunci, che vengono messi sui portali nazionali. È obbligatorio pubblicizzarli a livello nazionale, e poi riceviamo le candidature. Quando ho iniziato questo lavoro, o anche quando ero vicepresidente, potevi ricevere 60 o 70 candidature per una posizione. Dovevi poi esaminarle tutte, selezionare cinque candidati e convocarli per un colloquio. Era molto impegnativo. Ora, se sei fortunato, ricevi cinque candidature per una posizione. Poi si passa ai colloqui... Solitamente li faccio io, insieme a uno dei vicepresidi, e coinvolgiamo una persona esterna, di solito il presidente del Board of Management. Sulla base del colloquio, facciamo l’assunzione. Non so se conosci il sistema, ma qui ogni insegnante deve sostenere almeno due colloqui prima di poter essere assunto a tempo indeterminato. È la legge del Paese. Quindi, al primo colloquio, se la persona viene scelta, le viene offerto il lavoro con un contratto annuale, che poi può essere rinnovato dopo un ulteriore colloquio” (Principal 2).

b) Formazione iniziale e reclutamento in Italia: le policy e le esperienze degli intervistati

Il quadro entro cui inserire le riforme del sistema di formazione iniziale e di reclutamento della scuola secondaria italiana viene ben descritto dall’immagine della “tela di Penelope” (Magni, 2019; Bertagna, 2021). Questa rappresentazione allude a un perpetuo processo di tessitura e disintreccio che, dalla seconda metà degli anni ’80, ha generato riforme prive di un cambiamento strutturale sostanziale (Dal Passo & Laurenti, 2017). Come afferma infatti Ferrari (2022, p. 19): “la formazione iniziale degli insegnanti della secondaria in Italia è una questione che resta irrisolta per un lungo periodo, anche dopo il

disegno della scuola della Costituzione delineato alla fine degli anni Quaranta del Novecento e ancora in corso di realizzazione”. In linea generale, come rileva anche Baldacci (2022), si riscontra la mancanza di un modello organico di formazione e reclutamento degli insegnanti nella scuola secondaria, che genera due criticità per il legislatore e per i cittadini: la prima riguarda un’incapacità di prevedere l’impatto applicativo delle norme (Sibilio, 2022); la seconda concerne un mancato accompagnamento “formativo e informativo della norma che attraversi non solo gli addetti ai lavori, ma che trasformi la transizione in una evoluzione sociale indotta dal dettato legislativo, fondata sulla conoscenza e sulla responsabilità” (Sibilio, 2022, p. 27).

Date queste premesse, mostreremo come le norme che si sono susseguite negli ultimi 40 anni riflettono chiaramente quanto delineato in questo breve cappello introduttivo. Le due questioni principali che animarono il decennio degli anni ’80 furono: l’aumento della spesa del personale e il meccanismo scoordinato e disorganico di assunzione dei docenti¹⁹¹ (Magni, 2019). Tali criticità furono originate per far fronte all’aumento della popolazione scolastica e per esaurire le sanatorie dei docenti incaricati. Pertanto, per regolamentare tale situazione, nel 1982 la legge n. 270 stabilì l’istituzione dei concorsi a cattedra e delle idoneità all’insegnamento¹⁹² (Sibilio, 2022). Successivamente, nel 1989, la legge 27 n. 417 prevede un doppio canale di accesso ai ruoli: un concorso con frequenza triennale per titoli ed esami e un concorso per soli titoli che consentiva

¹⁹¹ Tale disordine era dovuto all’esistenza di due sistemi di reclutamento: i concorsi per l’immissione a ruolo con frequenza biennale e l’esistenza di liste di docenti precari generati dal meccanismo di incarichi che avrebbero dovuto essere provvisori, poi trasformati in assunzioni definitive.

¹⁹² Riportiamo le parole di Maurizio Sibilio relativamente alla legge n.270 del 20 maggio 1982. Questa legge “mirava alla ristrutturazione degli organici e all’adozione di misure idonee ad evitare la formazione di precariato e sistemazione del personale precario esistente. La norma si propose come una misura finalizzata a fungere da strumento di stabilizzazione del sistema scolastico, evidenziando la necessità di disporre di organici e di strumenti regolamentari antagonisti al precariato. Una legge, la 270, finalizzata a definire la funzione del docente come quella di un professionista che poteva accedere alla scuola solo attraverso procedure concorsuali che ne accertassero i requisiti culturali e professionali” (Sibilio, 2022, pp. 10-11).

l'inserimento in graduatoria a coloro che fossero in possesso di qualsiasi titolo abilitante e avessero prestato 360 giorni di servizio presso le scuole (Magni, 2019). Questo spaccato della storia della legislazione scolastica italiana viene ben ritratto da due insegnanti: *“mi sono laureato nel 1982, poco dopo è uscito un concorso nazionale a cui ho partecipato... Era il 1985. Dall'anno successivo ero già di ruolo. Quindi, anni di precariato, diciamo, ne ho fatti pochi... Ho fatto un anno di prova in altro istituto differente da questo, dopodiché per tre anni ho beneficiato di un comando, che era un periodo di ricerca durante il quale un docente veniva assegnato a un'istituzione diversa dalla scuola”* (Docente 30).

“Mi sono laureato nell'85, poi il mio percorso è stato una cosa un po' strana. [...] Sono entrato in ruolo nel 1992. [...] Siamo all'estate del '92 mi chiamano qui a fare l'esame di Stato. Nell'anno successivo scelgo di fare la supplenza annuale di filosofia qui. Supplenza annuale e nel frattempo concorsi... Quindi fai i conti dal 1985 al 1992 sono 7 anni. Ho aspettato 7 anni per fare il concorso... Fatti i concorsi, buoni punteggi per filosofia e storia nei licei, meno per filosofia e pedagogia, meno ancora per insegnare italiano alle medie e ai tecnici, però passandoli tutti. Quindi ho quattro abilitazioni in pratica. Vinto il concorso, sono entrato in questa scuola nell'anno '93/94” (Docente 22).

Come per il contesto irlandese, gli anni '90 rappresentano un periodo di svolta, almeno dal punto di vista legislativo (Morandi, 2021). La legge n. 341/1990 (Morandi, 2021; Dal Passo & Laurenti, 2017) da un lato introdusse l'obbligo di una specifica formazione universitaria per gli insegnanti della scuola elementare e della materna, dall'altro istituì un corso biennale abilitante *post-lauream* organizzato dalle università e dalle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS). “La legge n. 341/1990 ha stabilito per gli insegnanti secondari una scuola di specializzazione post-laurea; per gli insegnanti “primari” un corso di laurea apposito, articolato in due indirizzi relativi rispettivamente alla scuola elementare e a quella materna” (Dal Passo & Laurenti, 2017, p. 269). Secondo l'idea del legislatore, le SSIS avrebbero dovuto rappresentare il canale ordinario di accesso alla professione docente (Morandi, 2021), tuttavia come nota Magni “le cose sono andate diversamente rispetto a

quanto auspicavano i promotori” (2019, p. 103). Da una parte, infatti, tali percorsi abilitanti saranno attivati solo a distanza di dieci anni dalla loro istituzione formale (Margiotta, 2006); dall'altra, contestualmente all'avvio di tali percorsi, oltre alle graduatorie di merito vennero istituite delle graduatorie permanenti organizzate su base provinciale e suddivise in fasce (Magni, 2019). Questo meccanismo nacque con lo scopo di attribuire agli iscritti alle graduatorie gli incarichi di supplenza annuali.

Riportiamo l'esperienza di un'altra docente di storia e filosofia relativa a questo periodo storico: *“dal 2012 sono fissa in questa scuola. Allora io ho fatto un primo concorso ordinario nel '90, l'ho passato e mi sono abilitata per filosofia e Scienze Umane. Poi, però, la graduatoria non scorreva. Sono passati dieci anni e ho fatto un altro concorso a seguito della scuola di specializzazione SSIS nel 2000. Il concorso era in filosofia e storia. Ho dovuto fare il concorso nuovo perché altrimenti l'altra graduatoria scadeva e quindi io perdevo l'abilitazione”* (Docente 21).

Le SISS furono chiuse nell'anno accademico 2009/10 a seguito del IX ciclo. Come ricorda Margiotta il principio educativo da cui partivano questi percorsi consisteva in una rottura epistemologica basata sulla “consapevolezza che l'insegnante non è colui che trasmette, ma colui che, su mandato della volontà generale, dà forma cooperativa alla costruzione del sapere e dell'esperienza nella mente delle nuove generazioni” (2010, p. 13). Gli altri due elementi degni di nota richiamano due tendenze descritte precedentemente: il nesso teoria-prassi e rispondere ai cambiamenti globali che incominciavano a investire la società. A questo proposito Raffaella Semeraro (2010) ricorda come le sfide culturali alle quali si intendeva preparare i docenti novizi erano la complessità e la pluralità sociale e la rivoluzione tecnologico-digitale¹⁹³.

Le SSIS sono state sostituite a partire dall'anno accademico 2011-2012 (anche se i primi corsi sono incominciati nell'a.a. 2012-2013) dal Tirocinio Formativo Attivo (TFA) di durata annuale. I due cicli del TFA, tuttavia, si sono

¹⁹³ Relativamente al nesso tra teoria e pratica, tale percorso formativo prevedeva due aree relative all'esperienza di laboratorio e di tirocinio (Magni, 2019).

presentati come un “perenne regime transitorio¹⁹⁴” (Magni, 2019, p. 112). Il nuovo sistema di formazione iniziale, voluto dal governo di centro-destra, si differenzia dal modello SSIS soprattutto per tre aspetti¹⁹⁵: “(1) La minore durata (un anno anziché due). (2) Il ridimensionamento della componente socio-psicopedagogica in favore di quella culturale e disciplinare. (3) Il rilevante peso del tirocinio “attivo”, fatto direttamente in classe, con l’assistenza di un docente tutor”. (Dal Passo & Laurenti, 2017, p. 285). Nel frattempo, sul fronte del reclutamento, dopo più di un decennio dall’ultimo concorso (1999), fu indetto nel 2012 il primo concorso degli anni 2000 dall’allora ministro Profumo¹⁹⁶. Le parole di un’insegnante di latino e italiano descrivono bene questo periodo storico: *“allora io mi sono laureata nel 2002 qui a Trento, in lettere moderne. Insegno italiano e latino. Ho fatto l’università a Trento poi ho fatto un dottorato a Siena sempre in letteratura e filologia italiana e ho iniziato con le supplenze nel 2005. La mia prima supplenza annuale è stata nel 2007 e da lì, poi, ho sempre*

¹⁹⁴ Magni fa riferimento al fatto che vennero istituiti due cicli del TFA: un ciclo transitorio chiamato PAS (Percorso Abilitanti Speciali) o TFA speciale nell’ a.a. 2012-13 e un TFA a regime transitorio nell’a.a. 2013-2014.

¹⁹⁵ “Su questa decisione ha pesato – ricordano sempre Dal Passo e Laurenti (2017, pp. 285-286) – a giudizio di alcuni studiosi, la convinzione che le SSIS fossero in qualche misura culturalmente (e politicamente) egemonizzate dalla sinistra politica e pedagogica. Di qui la riduzione del peso e della durata della formazione professionale *post-lauream* rispetto a quella ‘culturale’, fornita da una università percepita dal centro-destra come politicamente meno schierata”.

¹⁹⁶ Relativamente al problema del reclutamento degli insegnanti nel decennio che va dal 2000 al 2012, Dal Passo e Laurenti affermano (2017, p. 286): “i neoabilitati SSIS avevano avuto la possibilità di iscriversi alle graduatorie permanenti degli abilitati, utili ai fini dell’immissione in ruolo senza concorso sul 50% dei posti disponibili. Ciò aveva a giudizio del centro-destra gonfiato a dismisura le graduatorie, creando aspettative che il sistema non avrebbe potuto soddisfare (nel frattempo il Ministero del tesoro aveva tagliato il budget del Ministero dell’istruzione per 8 miliardi di euro in tre anni, costringendolo a ridurre gli organici). Anche il governo di centro-sinistra presieduto da Romano Prodi (2006-2008, ministro dell’istruzione Giuseppe Fioroni) si era posto il problema e aveva deciso di chiudere il rubinetto delle graduatorie permanenti stabilendo che gli ultimi ad avere diritto ad iscriversi nelle graduatorie permanenti sarebbero stati gli specializzandi SSIS dell’VIII ciclo: si puntava a bloccare l’ulteriore espansione delle graduatorie e a rivedere l’intera materia del reclutamento (l’ultimo concorso era stato bandito nel 1999). Perciò il governo decise con la legge finanziaria del 2007, di trasformare le graduatorie permanenti provinciali degli insegnanti abilitati aspiranti all’insegnamento in graduatorie ad esaurimento, con l’obiettivo di assumere in tre anni 150.000 precari”.

avuto incarichi annuali fortunatamente. Ho avuto un precariato molto lungo perché la scuola è stata per un bel periodo bloccata. Pochi concorsi, le immissioni in ruolo erano molto contingentate. Io sono entrata in ruolo quattro anni fa, quindi ho fatto 15 anni di precariato praticamente. Sono entrata nel 2019-20. Io avevo iniziato la SSIS, ma poi ho vinto dottorato a ottobre, quindi, ho sospeso la SSIS e quando ho finito il dottorato, la SSIS era in fase di conclusione e mi avevano consigliato di non fare due anni in uno perché l'anno successivo sarebbe comunque uscito qualcosa... Poi ho finito per aspettare sette anni, per poi abilitarmi con il TFA e nel 2012 fare il concorso” (Docente 24).

La criticità e l’immobilismo legislativo di questo periodo storico fu oggetto di critiche anche in Unione Europea. Nel 2014, infatti, la sentenza del 26 novembre della Corte di Giustizia Europea ha giudicato la normativa italiana sui contratti di lavoro a tempo determinato nel settore della scuola contraria al diritto dell’UE (Magni, 2019). Il TFA venne sostituito con la legge del 13 luglio 2015 n.107. Questa legge istituì i cosiddetti FIT, un acronimo che sta per *Percorsi Triennali di Formazione e Tirocinio* che vennero approvati attraverso il decreto attuativo n.107 nel 2017 (Mulè, 2018). Questo decreto ha pianificato “l’accesso ai ruoli attraverso concorso pubblico nazionale dopo la laurea magistrale, prevedendo che, al superamento dello stesso, si avvii un contratto triennale di formazione e tirocinio retribuito, durante il quale si consegue un diploma di specializzazione e si assumono gradualmente le funzioni docente, anche in sostituzione di docenti assenti” (Mulè, 2018, p. 39). In sostanza dal 2017, il percorso di abilitazione prevedeva:

- il conseguimento della laurea magistrale, dei prerequisiti disciplinari per ogni classe di concorso¹⁹⁷ e di 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche;
- la partecipazione a un concorso per l’assunzione, con contratto di tirocinio retribuito di durata triennale;
- la partecipazione a un percorso formativo di tirocinio triennale;

¹⁹⁷ Si riporta la pagina con le tabelle aggiornate relative ai requisiti disciplinari e ai titoli di accesso alle classi di concorso. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/7975243/Tabella+A.pdf/>
Consultata in data 04/07/2024

- il conseguimento al termine del primo anno di contratto del diploma di specializzazione;
- infine, dopo ulteriori due anni di tirocinio la sottoscrizione del contratto di lavoro a tempo indeterminato, all'esito di positiva conclusione e valutazione del periodo di tirocinio (Magni, 2019).

A seguito della legge di bilancio 2019, approvata nel dicembre dello stesso anno, il percorso triennale di formazione e tirocinio viene sostituito dal percorso annuale di formazione iniziale e di prova, conosciuto con l'acronimo FIT (Miur, 2019). Contestualmente alla legge di bilancio vennero bandite due tipologie di concorsi: un concorso straordinario per i docenti con almeno tre anni di esperienza e un concorso ordinario per titoli. Il prerequisito per accedere alla seconda tipologia di concorso era il conseguimento dei 24 CFU e del titolo di laurea magistrale inerente alla classe di concorso di riferimento o di uno equivalente. Come commenta criticamente Sibilio, "l'esperienza dei 24 CFU, che doveva essere solo un'estrapolazione di una norma con valore transitorio, ha fatto emergere tutta la sua criticità, costituendo un'involuzione quantitativa e qualitativa del sistema formativo, riducendo a quattro semestri, ovvero a circa 100 ore di attività formative, l'intera istanza formativa e professionalizzante del futuro insegnante" (2022 p. 22). Riportiamo a questo proposito l'esperienza di due intervistati, un docente di inglese e uno di matematica: *"Insegno matematica e fisica. Mi sono laureato alla magistrale nel luglio del 2020 in matematica. Durante la laurea ho conseguito i 24 cfu, poi mi sono abilitato tramite concorso. Allora il concorso mi sembra si chiamasse concorso 2021, perché poi l'anno dopo c'è stata il concorso 2022. L'iscrizione era da fare nel 2020, ma forse era stata bandita prima... Nell'estate del 2021 ho fatto gli scritti. Gli orali li ho fatti nel gennaio del 2022. Io ero tra gli ultimi. Ho finito l'anno di prova l'anno scorso. Adesso sono stato assunto a tempo indeterminato"* (Docente 32).

"Sono un insegnante di inglese. Io mi sono laureato a luglio 2020. A ottobre 2020 ero già nella scuola. Mi sono laureato in lingua e letteratura inglese e russa, ho fatto una laurea magistrale. A fine di quest'anno gli anni in servizio diventeranno tre. [...] Ho cambiato tre scuole in tre anni. Il primo sono stato precario con contratti

rinnovati mensilmente, sostituendo una malattia. È stato un precariato importante, diciamo. Il secondo anno l'ho iniziato allo stesso modo ma in una scuola media, poi però mi hanno chiamato col contratto a tempo determinato fino alla fine dell'anno scolastico. Cioè da novembre fino a fine giugno. Quest'anno mi hanno fatto un contratto annuale. Adesso sono nelle graduatorie GPS¹⁹⁸. Non sono abilitato alle superiori. Appena finito di studiare c'era la finestra per iscriversi al concorso, quindi mi sono iscritto. Ho passato quello delle medie, ma non le superiori. Quindi non sono abilitato alle superiori” (Docente 23).

L'ultima riforma è relativa alla Legge 29 giugno 2022 n.79 che concretizza un impegno assunto dal governo nell'ambito del PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza)¹⁹⁹ ed è stata resa attuativa dal recente Dpcm del 25 Settembre del 2023. Esso definisce i percorsi di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie da 60 o 30 CFU/CFA e il profilo conclusivo del docente abilitato²⁰⁰ (allegato A). Il momento di transizione tra la certificazione di 24 CFU e il percorso formativo da 60/30 CFU²⁰¹ viene descritto da una docente: *“mi sono laureata nel luglio del 2021, in lettere moderne e filologia moderna. Il mio intento era quello di poter lavorare come insegnante il prima possibile. Quindi mi sono laureata al preappello di luglio, per poter inviare le Mad²⁰² ad agosto. Il mio sogno è sempre stato quello di insegnare. Durante la laurea ho completato i 24 cfu, però non*

¹⁹⁸ Acronimo di Graduatorie Provinciali per le Supplenze

¹⁹⁹ Legge n.79 del 29 giugno 2022, *Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza*.

²⁰⁰ Leggendo l'*Allegato A*, si può notare come la costruzione del profilo professionale, segua una logica di integrazione di dieci competenze (tra cui la competenza digitale), sia finalizzata a strutturare l'azione didattica del docente su tre linee: il tema dell'inclusione, il tema dell'orientamento, e il tema dello sviluppo della professionalità (Zavatta, 2024).

²⁰¹ Il decreto prevede due tipologie di percorsi formativi. Una da 60 CFU/CFA, all'interno del quale è possibile il riconoscimento dei 24 CFU e un percorso formativo da 30 CFU. Il percorso formativo da 30 CFU è stato, poi, articolato in dei percorsi a regime transitorio. Le specificità relative i differenti percorsi formativi vengono indicate negli allegati 2, 3 e 4. Infine, l'articolo 13 del decreto dà la possibilità ai docenti che hanno conseguito un'abilitazione su altri gradi o sul sostegno di ottenere un'ulteriore abilitazione frequentando un corso online da 30 CFU senza tirocinio.

²⁰² Messa a disposizione da parte dei docenti.

sono ancora riuscita ad abilitarmi. Da quando mi sono laureata non hanno fatto più concorsi. Adesso parlano di un corso da 60 cfu vedremo... Non è che si capisca molto” (Docente 17).

Il primo ciclo formativo da 60 cfu è partito tra giugno e luglio del 2024 e si concluderà entro dicembre del 2024. Riportiamo le aspettative e le riflessioni espresse dalla comunità pedagogica italiana durante il convegno *Siped* (Società Italiana di Pedagogia) del gennaio 2024²⁰³ a cui integriamo le considerazioni degli autori del testo collettaneo *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*²⁰⁴ (Bertagna & Magni, 2022):

- 1) Riflessione sulla professionalità insegnante alla luce del Profilo conclusivo del docente abilitato (allegato A): viene delineato un profilo professionale articolato in una serie di competenze che integrano la dimensione pedagogico-didattica a quella disciplinare (Perla, 2022; 2024; Bertagna, 2022; 2024). Tuttavia, Baldacci sottolinea la mancanza di un'idea di insegnante capace di dare una prospettiva unitaria alla formazione di questa figura²⁰⁵ (Baldacci, 2023; 2024).

²⁰³ Il convegno dal titolo *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi* si è svolto a Perugia il 18 e il 19 gennaio del 2024. Le relazioni della tavola rotonda sono pubblicate al seguente sito <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2024/01/2024-01-18-Siped-Convegno-Nazionale-Perugia-Zoom-Pomeriggio-Tavole-Rotonde-Abstract.pdf> consultato 10/07/2024.

²⁰⁴ Questo testo raccoglie i contributi di Maurizio Sibilio, Loredana perla, Pier Cesare Rivoltella, Pier Giuseppe Rossi, Giuseppe Bertagna e Francesco Magni. I relatori del convegno *Siped* sono, invece, Giuseppe Bertagna, Massimo Baldacci, Loredana perla, Pier Cesare Rivoltella, Anna Ascenzi.

²⁰⁵ “Una delle questioni rilevanti per la definizione della professionalità docente è quella dell'idea di insegnante, su cui questa rivista è già intervenuta nell'Editoriale del secondo numero del 2022 [...]. In quella sede si era posta l'esigenza che la preparazione dei docenti della scuola secondaria non sia ridotta semplicemente alla quantità di crediti da accumulare (i famosi 60 Cfu), ma sia corredata dalla definizione di un'idea d'insegnante capace di rappresentare il punto cardinale per orientare i concreti percorsi formativi. A questo proposito, veniva evocata la nota metafora secondo cui nessuna impresa edilizia procede semplicemente ammucciando mattoni (= Cfu), ma muove sempre da un progetto, da un'idea della costruzione da realizzare” (Baldacci, 2023, p. 36).

- 2) La praticabilità tecnico-giuridica di una proposta che non richieda tempi lunghissimi e incompatibili con l'emergenza di realizzare tempestivamente la riforma sollecitata dal PNRR sul nuovo modello formativo²⁰⁶ (Sibilio, 2022).
- 3) Viene ribadita l'importanza formativa dell'alleanza tra scuola e università e dell'esperienza di tirocinio diretto e indiretto (Rivoltella, 2022; Bertagna, 2024).
- 4) L'applicazione della flessibilità invocata dal decreto ministeriale del 3 Febbraio 2021²⁰⁷ (Sibilio 2022, Bertagna, 2024) che garantisce una formazione alla professione docente sincrona alla laurea magistrale che accompagni il regolare percorso di studi, consentendo di accorciare i tempi di accesso all'insegnamento senza stravolgere i percorsi di studio universitari.
- 5) Ribadire il valore e l'importanza sociale della funzione dell'insegnante come professionista dell'educazione e della formazione (Sibilio, 2022; Perla, 2024; Bertagna, 2024).

Concludendo, la struttura del sistema italiano di reclutamento e abilitazione, così come è stata descritta, ha come conseguenza nefasta la strutturale istituzionalizzazione del precariato, generando un costante *turnover* di supplenti che, anno dopo anno, modifica la composizione dei consigli di classe (Baldacci,

²⁰⁶ Relativamente agli impegni presi a fronte del PNRR, bisogna sottolineare come il tempo trascorso, tra il decreto-legge del 29 giugno 2022 e il DPCM attuativo di settembre 2023, sia maggiore di un anno. Inoltre, secondo gli obiettivi iniziali i corsi sarebbero dovuti iniziare nel secondo semestre dell'anno accademico 2023/24 (tra gennaio-febbraio del 2024). Essi, invece, sono slittati al primo semestre dell'anno accademico successivo. La maggior parte dei corsi si è svolta nell'estate del 2024, garantendo così di concludere il primo ciclo formativo entro la fine del 2024.

²⁰⁷ Con il decreto ministeriale n.133 del 2021 le Istituzioni Universitarie, nella loro autonomia, definiscono le attività affini o integrative nel regolamento didattico del corso di studio, in coerenza con gli obiettivi del percorso formativo. Le attività affini o integrative possono essere organizzate sotto forma di corsi di insegnamento, laboratori, esercitazioni, seminari o altre attività, purché finalizzate all'acquisizione di conoscenze e abilità funzionalmente correlate al profilo culturale e professionale identificato dal corso di studio (Inaap, 2021). <https://www.inapp.gov.it/strumenti-normativa/norme-statali/miur-decreto-ministeriale-3-febbraio-2021-n-133/>

2020). Come afferma Baldacci: “il precariato non è solo un'ingiustizia sociale, è una patologia che indebolisce la qualità della scuola” (2020, p. 177). A questo proposito, proponiamo l'esperienza di un intervistato: *“Essendo precario ho dei diritti in meno. In questo senso non c'è niente da cambiare, ma solamente qualcosa da ottenere. Se i precari avessero gli stessi diritti dei docenti stabili, come dei permessi retribuiti o i corsi di formazione pagati oppure tutte le mensilità pagate, non sarebbe una cosa negativa. Alla fine, il lavoro è sempre quello sia da abilitato che non abilitato. [...] Da precario, bisogna forse dire anche, che è più difficile [collaborare]... perché ogni volta bisogna adattarsi in un contesto diverso e in nuovo gruppo di lavoro. A livello attuale devo sempre ripartire da zero tutti gli anni, ecco”* (Docente 23).

4.1.2 Il confronto tra i *framework* Digital Learning Framework for post-primary school e DigCompEdu

Come indicato nella sezione 3.3 del presente elaborato, la seconda dimensione d'indagine dell'asse orizzontale prevede una mappatura tematica delle aree di interesse del quadro europeo DigComEdu e del quadro DLF *for post-primary*²⁰⁸. Lo scopo generale di questo lavoro è individuare dei punti di convergenza tra i due *framework* a partire dai quali promuovere e sviluppare la prospettiva della cittadinanza digitale attraverso la pratica didattica e formativa degli insegnanti. A questo proposito, l'analisi dei quadri si articola da due linee di lavoro:

- 1) la possibilità di riscontrare una definizione esplicita di cittadinanza digitale all'interno dei *framework*;
- 2) individuare elementi che richiamano le quattro forme di *literacy* riscontrate nella letteratura come gli strumenti finalizzati all'esercizio della consapevolezza critica e della cittadinanza attiva: *data literacy*, *digital literacy*, *information* e *media*

²⁰⁸ Parte di questa sezione ha ripreso e rielaborato quanto esposto in Zavatta e Persico (2024, pp. 205-207).

literacy (Pancioli & Rivoltella, 2023; Ranieri et al. 2024; Biagini & Gabbi, 2024).

A) *DLF for post primary-school*

Venendo al confronto tra i quadri, innanzitutto occorre sottolineare che il DLF si rivolge in maniera specifica a insegnanti, dirigenti e studenti, mentre il DigCompEdu è orientato ai docenti e ai formatori (Bocconi et al., 2018). Il quadro irlandese, infatti, presenta due dimensioni: *Teaching and Learning* rivolta agli studenti e agli insegnanti; *Leadership and Management* rivolta ai dirigenti e al *middle management*. Ogni dimensione si compone di quattro domini o aree di competenza che vengono declinate su tre o quattro *standard* presentati su due livelli: *effective practice*, *highly effective practice*. Il *framework* in totale contiene trentadue standard. Di seguito si riporta la struttura sintetica del quadro (Cosgrove et al., 2019, p. 14):

1) *Teaching and Learning Dimension* (4 domini)

- *learner outcomes;*
- *learner experiences;*
- *teachers' individual practice;*
- *teachers' collective/collaborative practice.*

2) *Leadership and Management Dimension* (4 domini):

- *leading learning and teaching;*
- *managing the organisation;*
- *leading school development;*
- *developing leadership capacity.*

All'interno di tutto il quadro DLF, vengono approfonditi in modo trasversale il tema della cittadinanza digitale, così come le differenti ontologie regionali relative alla *data*, *digital*, *information* e *media literacy*. Nel *framework* irlandese

vengono chiaramente definite le nozioni di competenza e cittadinanza digitale. Con il primo concetto si intende “il complesso di competenze, conoscenze e atteggiamenti che consente un utilizzo sicuro, creativo e critico delle tecnologie digitali per migliorare l'insegnamento, l'apprendimento e la valutazione” (Des, 2017, p. 16, traduzione di chi scrive). Le dimensioni d'interesse del DFL coinvolgono l'intera comunità scolastica, restituendo così una prospettiva ecosistemica volta a conseguire il traguardo definito “*embedding digital technology*”²⁰⁹ (Des, 2017; Feerick et al., 2022). Come abbiamo visto, i processi attenzionati sono di natura pedagogica, didattica e gestionale e riguardano *teaching, learning* (dimensione 1), *management* e *leadership* (dimensione 2). Con la cittadinanza digitale viene enfatizzata, invece, l'importanza di acquisire, da parte degli studenti, un comportamento appropriato, etico e responsabile nell'utilizzo del *medium* tecnologico: “la cittadinanza digitale si riferisce alle norme di comportamento appropriato, etico e responsabile nell'uso delle tecnologie digitali che sono particolarmente importanti per i giovani, in quanto questi ultimi vivono e vivranno gran parte della loro vita su Internet e interagiranno con altre persone online” (Des, 2017, p. 16, traduzione di chi scrive). Sulla base di queste considerazioni, possiamo affermare che solamente l'*informational*, la *digital* e la *media literacy*²¹⁰ vengono riprese all'interno della missione formativa ed educativa della scuola.

Infatti, diversamente dal DigCompEdu, dove come vedremo le dimensioni del pensare e del fare con i dati (Pangrazio & Selwyn, 2019) e della partecipazione (Carmi et al., 2020) coinvolgono studenti e docenti, nel DLF il

²⁰⁹ Con il concetto di *embedding digital technology* si intende: “andare oltre la semplice integrazione delle tecnologie ICT, proponendo un uso integrato e continuo delle tecnologie digitali in tutti gli aspetti dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione, al fine di migliorare l'esperienza formativa di tutti gli studenti” (DLF, 2017, p.17, traduzione di chi scrive)

²¹⁰ Proponiamo i differenti domini della *literacy* digitale seguendo la definizione di Panciroli e Rivoltella (2023, p. 93): “l'information literacy fa riferimento a tutto ciò che riguarda il recupero, l'analisi, l'utilizzo e la condivisione delle informazioni; la digital literacy è relativa al sistema delle competenze che regolano il rapporto del soggetto con i media digitali e che a livello internazionale trovano espressione nel DigComp.[...]; la media literacy è la logica sottesa a un po' tutte le diverse literacies e consiste nell'analisi critica dei contenuti mediiali”.

concetto di *data literacy* è riscontrabile esclusivamente nei domini specifici per i dirigenti e gli insegnanti²¹¹.

B) *DigCompEdu*

Contrariamente al DLF, il DigCompEdu non presenta delle distinzioni relative ai livelli di istruzione. Esso, infatti, comprende sei aree di competenza, organizzate secondo tre dimensioni: *competenze professionali del docente/formatore*, *competenze didattico-pedagogiche del docente/formatore* e competenze dello studente per un totale di ventidue competenze. Ogni competenza presenta sei livelli di padronanza. Come afferma Ranieri questo documento, “fornisce una rappresentazione concettuale della competenza pedagogica digitale, fornendo così le basi sia per la progettazione di percorsi formativi sia per la valutazione dei livelli di competenza acquisiti in vista di un loro ulteriore miglioramento” (2022a, p.15). Di seguito riportiamo una sintesi del DigCompEdu che si rifà alle traduzioni di Bocconi e colleghi (2018, p. 8) e Ranieri (2022, p. 17):

Competenze professionali del docente/formatore

- Area 1: Coinvolgimento e valorizzazione professionale (Comunicazione organizzativa; Collaborazione professionale; Pratiche riflessive; Crescita professionale²¹²).

*Competenze didattico-pedagogiche del docente/formatore*²¹³

- Area 2: Risorse digitali (Selezionare le risorse digitali; Creare e modificare le risorse digitali; gestire, proteggere e condividere le risorse digitali).

²¹¹ Si rimanda alle definizioni contenute in Des (2017, p. 9).

²¹² Nella versione inglese compare: *Digital Continuous Professional Development*.

²¹³ Nelle traduzioni di Ranieri e Bocconi si fa riferimento esclusivamente alla dimensione didattica. La versione originale, invece, utilizza il termine *educators' pedagogic competences*. Abbiamo scelto di far riferimento all'aspetto pedagogico e didattico.

- Area 3: Pratiche di insegnamento e apprendimento (Pratiche di insegnamento; Guida e supporto agli studenti; Apprendimento collaborativo; Apprendimento autoregolato).
- Area 4: Valutazione dell'apprendimento (Strategie di valutazione; Analisi dei dati del processo di apprendimento; Riscontro sull'apprendimento e pianificazione didattica).
- Area 5: Valorizzazione delle potenzialità degli studenti (Accessibilità e inclusione; Differenziazione, personalizzazione; Partecipazione attiva).

Competenze dello studente

- Area 6: Favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti (Alfabetizzazione alle informazioni e ai media; Comunicazione e collaborazione digitale; Creazione di contenuti digitali; Uso responsabile del digitale; Risoluzione di problemi).

Relativamente alle quattro *literacy* menzionate precedentemente, l'area 6 del DigCompEdu riprende le cinque competenze attenzionate dal framework DigComp nella versione di Ferrari²¹⁴ (2014) comprendendo esplicitamente *data, digital, information e media literacy*. In termini analitici, per favorire lo sviluppo

²¹⁴ Tutti i *framework* DigComp, quindi anche il DigCompEdu, nascono dal lavoro del *Joint Research Center* dell'*Institute for Prospective Technological Studies*. Questi lavori approfondiscono e sviluppano la tematica della competenza digitale in riferimento a quanto indicato nelle Raccomandazioni del 2006 e del 2018. Esistono differenti versioni del *framework* DigComp (Ferrari, 2014; Vourikari et al. 2016; Carretero Gomez et al., 2017; Vuorikari et al., 2022). Esse sono state formulate in riferimento alle evoluzioni che hanno caratterizzato il mondo della tecnologia, con particolare riferimento ai dispositivi mobili e al concetto di *data literacy*. Le aree del DigComp 2.0 e delle versioni 2.1 e 2.2 sono: alfabetizzazione su informazioni e dati; comunicazione e collaborazione; creazione di contenuti digitali; sicurezza; problem solving. Relativamente alla A6, nel quadro viene chiaramente riportato che: “dal momento che le competenze digitali degli studenti sono descritte in dettaglio nel Quadro Europeo delle Competenze Digitali per i Cittadini (DigComp), l'articolazione di questa area di competenza nel quadro DigCompEdu segue una logica analoga” (Bocconi et al., 2018, p. 12).

di competenze digitali nei docenti e negli studenti, il quadro propone le seguenti azioni:

- 1) proporre attività di apprendimento che richiedono agli studenti di valutare i propri bisogni informativi, selezionare informazioni affidabili e organizzare le risorse in modo adeguato;
- 2) coinvolgere gli studenti in attività di apprendimento che comportino un uso efficace e responsabile delle Tecnologie dell'Informazione e Comunicazione (TIC) per la comunicazione, la collaborazione, la partecipazione civica;
- 3) invitare gli studenti a cimentarsi in attività creative di produzione digitale nel rispetto dei diritti d'autore e delle licenze d'uso dei contenuti digitali;
- 4) adottare misure per garantire il benessere fisico, psicologico e sociale degli studenti durante l'utilizzo delle tecnologie digitali;
- 5) rendere gli studenti responsabili e autonomi nell'utilizzo delle tecnologie digitali, anche nell'ottica di aiutarli ad affrontare autonomamente gli eventuali rischi; comprendere che tutti i servizi digitali hanno una informativa sulla “protezione dei dati” che descrive come vengono usati i dati personali;
- 6) impegnare gli studenti in attività di *problem solving* tecnologico per risolvere problemi tecnici o agire in modo creativo nell'applicazione delle conoscenze tecnologiche possedute a situazioni inedite (Bocconi et al., 2018; Ranieri, 2022).

Nel dettaglio, il tema della *data literacy*, nelle sue dimensioni del pensare e del fare con i dati (Pangrazio & Selwyn, 2019) e della partecipazione (Carmi et al., 2020), viene affrontato in parte nella competenza relativa all'uso responsabile dei dati per gli studenti e in maniera più completa all'interno di due aree specifiche della dimensione *competenze pedagogico-didattiche degli insegnanti*: la competenza di analisi dei dati del processo di apprendimento (appartenente ad A4) e quella relativa alla selezione delle risorse digitali (facente parte di A2).

In generale, va precisato che nonostante il DigCompEdu non fornisca una definizione esplicita di cittadinanza digitale, il suo obiettivo generale ha un particolare focus sulle “abilità di pensiero critico e di cittadinanza digitale” (Bocconi et al, 2018, p.4). Questo aspetto viene esplicitato anche dell'area 6, dove si legge che agli insegnanti viene richiesto di: “proporre attività, consegne e

valutazioni che richiedano allo studente l'uso efficace e responsabile delle tecnologie digitali per la comunicazione, la collaborazione, la partecipazione civica (cittadinanza attiva)” (Bocconi et al, 2018, p. 12). Inoltre, entrambi i quadri danno evidenza di una prospettiva ecosistemica (Panciroli, 2020), in cui il digitale è considerato un supporto trasversale a più dimensioni eterogenee tra loro correlate, quali: l’azione didattica, i processi di apprendimento, lo sviluppo della comunità scolastica (una comunità che apprende) e i comportamenti etico-sociali di scolare e scolari.

In conclusione, dalla mappatura dei quadri emergono tre aree di convergenza e una di divergenza. Le aree comuni riguardano le competenze professionali, le competenze pedagogico-didattiche del docente e la cittadinanza digitale per studenti. L’unica dimensione presente esclusivamente nel DLF è relativa alla dirigenza scolastica (vedi Tab. 2). Le tre aree comuni sono state utilizzate per costruire le categorie generali del *codebook* (Cap. 3), valide sia per la dimensione digitale sia per quella non digitale.

Dimensioni	DLF	DigCompEdu
Competenze professionali	Teachers’ Individual Practice; Teachers’ Collective/Collaborative Practice; Leading learning; Managing the organisation	Area 1
Competenze pedagogico-didattiche del docente	Teachers’ Individual Practice, learner experience, Collective/Collaborative Practice	Apprendimento collaborativo, Accessibilità e inclusione, Pratiche di insegnamento, Guida e supporto agli studenti
Cittadinanza digitale per studenti	Learner Experiences; Learner Outcomes; definizione di digital citizenship	Area 6
Esclusione dimensione relativa alla dirigenza	Leading school development, Developing leadership capacity	Non presente

Tabella 2. Aree di convergenza tra DLF e DigCompEdu

4.2 Asse di comparazione verticale e orizzontale: esperienze dei presidi e degli insegnanti italiani e irlandesi

I risultati della ricerca empirica vengono presentati seguendo un ordine diverso rispetto a quello elencato nelle domande di ricerca. Prima si risponderà alle sotto-domande attraverso l'esposizione delle categorie e dei codici inerenti alle questioni poste in oggetto, successivamente verrà affrontata la domanda di ricerca generale. Chiaramente la parte relativa all'influenza delle *policy* sugli scenari di sviluppo professionale (SDR2²¹⁵) è stata in parte trattata anche nella sezione precedente.

4.2.1 Il docente professionista e le categorie 'competenze professionali' e 'competenze pedagogico-didattiche'

Lo scopo di questa sezione è di rispondere alla prima sotto domanda di ricerca (SDR1²¹⁶) attraverso l'esposizione dei codici inerenti alle categorie elementi di cambiamento della professione, competenze professionali, competenze pedagogico-didattiche e del tema docente professionista. Nel quadro che andremo a delineare, possiamo considerare le categorie e i codici come una ricostruzione empirica degli elementi che costituiscono la professionalità dell'insegnante, mentre la tematica del docente professionista come la dimensione eidetica (Ricoeur, 1960) relativa allo stesso argomento.

Prima di cominciare con l'esposizione dei risultati della ricerca, è bene ricordare come, all'interno del nostro elaborato, siano state più volte proposte due idee guida relative alla professione docente. La prima riguarda una

²¹⁵ SDR2 Come, secondo gli insegnanti, il contesto e le differenti policy influenzano scenari di sviluppo professionale?

²¹⁶ SDR1 Quali pratiche, significati ed esperienze costituiscono la professionalità del docente della scuola secondaria?

concezione complessa della professionalità che implica l'integrazione di saperi, competenze e attitudini in ambito disciplinare, didattico, pedagogico, relazionale e organizzativo coerenti con le caratteristiche degli studenti e con le finalità dei contesti scolastici in cui ogni insegnante si trova a operare. La seconda concerne una riflessione critica su due distinti profili professionali che si ispirano a modelli tra loro antitetici: un professionista d'impostazione tecnico-aziendalistica e un professionista di matrice democratica.

Sulla base di queste premesse, parte della nostra ricerca empirica ha avuto l'obiettivo di raccogliere il punto di vista degli intervistati su tali argomenti. Innanzitutto, riprendendo la revisione di Amorim e Ribeiro-Silva (2022) è bene ricordare come la professione dell'insegnante sia in continua evoluzione. A questo proposito, dal Grafico 1 emerge che, oltre alla rivoluzione digitale e alla pandemia Covid-19, i principali cambiamenti riguardano: l'aumento della burocrazia (codice emerso in diciannove interviste, una con un dirigente e quattro con insegnanti irlandesi, tre con dirigenti e undici docenti italiani), un notevole abbassamento della soglia dell'attenzione dei discenti (diciassette intervistati, sei docenti irlandesi, un dirigente e dieci docenti italiani), apertura verso l'esterno (frequenza sedici, tre insegnanti irlandesi, un preside e dodici insegnanti italiani), cambiamento della normativa scolastica (quindici codici, sei menzionati da docenti irlandesi, due da presidi irlandesi, tre da presidi italiani e cinque da insegnanti italiani), la comparsa di nuove fragilità (quattordici codici, un dirigente e tredici docenti italiani), l'emergere di nuovi bisogni e stili di apprendimento (tredici interviste, tre docenti irlandesi, un dirigente italiano e nove insegnanti irlandesi), composizione multietnica della classe (dieci interviste, cinque docenti irlandesi, due dirigenti irlandesi e tre docenti italiani), la metodologia didattica della lezione frontale trasmissiva discussa da nove intervistati (un preside e otto docenti italiani), il tema dell'intelligenza artificiale (otto interviste, un dirigente italiano, un preside irlandese e sei docenti irlandesi) e l'inerzia al cambiamento (un dirigente e tre docenti italiani).

Alcuni di questi cambiamenti sono stati riconosciuti anche in letteratura, ricordiamo: Riva (2019) per le riflessioni sulle modifiche delle capacità attentive

delle generazioni dei nativi digitali; Baldacci (2020) per un'analisi sulle condizioni storico sociali in cui i ragazzi si trovano a vivere al giorno d'oggi; sulla composizione multi-etnica delle classi il rapporto dell'OCSE (Suarez & McGrath, 2022), il rapporto ESRI (2024) e l'articolo di Flannery e colleghi (2023) relativamente al contesto irlandese, per il contesto italiano riportiamo la relazione dell'Istat (2024) intitolata *Nuove generazioni sempre più digitali e multiculturali* e il testo di Bertagna (2023); Ranieri e colleghi (2024) e Panciroli e Rivoltella (2023) per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale a scuola; Corsini (2020) e Bonaiuti e colleghi (2017) riguardo il tema della lezione frontale.

Di fronte a queste trasformazioni, le categorie competenze pedagogico-didattiche e competenze professionali ricostruiscono quali tratti e quali competenze qualificano, secondo gli intervistati, un docente come professionista.

Esaminando la prima categoria, rappresentata nel Grafico 2, i codici dimensione relazionale e coinvolgimento degli studenti nell'azione didattica sono i più menzionati. Sinteticamente, trentacinque tra i nostri partecipanti (tre presidi e dieci insegnanti irlandesi, cinque presidi e diciassette docenti italiani) riscontrano la necessità di costruire delle buone relazioni con i propri studenti, mentre ventiquattro (un preside irlandese, sei docenti irlandesi, tre dirigenti e quattordici insegnanti italiani) affermano l'importanza di coinvolgere attivamente i propri scolari. Riportiamo a questo proposito alcuni estratti delle interviste: *“da un punto di vista prettamente didattico i cambiamenti sono enormi [...]. Non posso più fare la didattica frontale di una volta, cioè di 15 anni fa [...]. La durata dell'attenzione di questi ragazzi si accorcia sempre di più. Cioè la capacità di stare proprio attenti ad ascoltare una persona. Quindi secondo me bisogna imparare a tenerli attaccati a quello che dici. Non solo parlando, ma anche cercando qualche strategia diversa. Che adesso, per quello che sono le mie materie²¹⁷, ho capito che è molto far fare. Quando vedi che cala l'attenzione devi iniziare a svegliarli facendogli fare cose pratiche”* (Docente 22).

²¹⁷ Matematica e fisica

“Appunto, è fondamentale essere in grado di capire i propri studenti e leggere la dinamica nella classe. Questo è davvero importante, perché bisogna individuare quali siano i fattori che possono stimolare l’interesse dei ragazzi e coinvolgerli. È necessario essere attenti. Avere una buona capacità di costruire relazioni è cruciale. È proprio attraverso queste relazioni che si ottengono risultati. Gli studenti apprendono circa l’80% in più quando instaurano una relazione positiva con l’insegnante da cui stanno imparando” (Teacher 9).

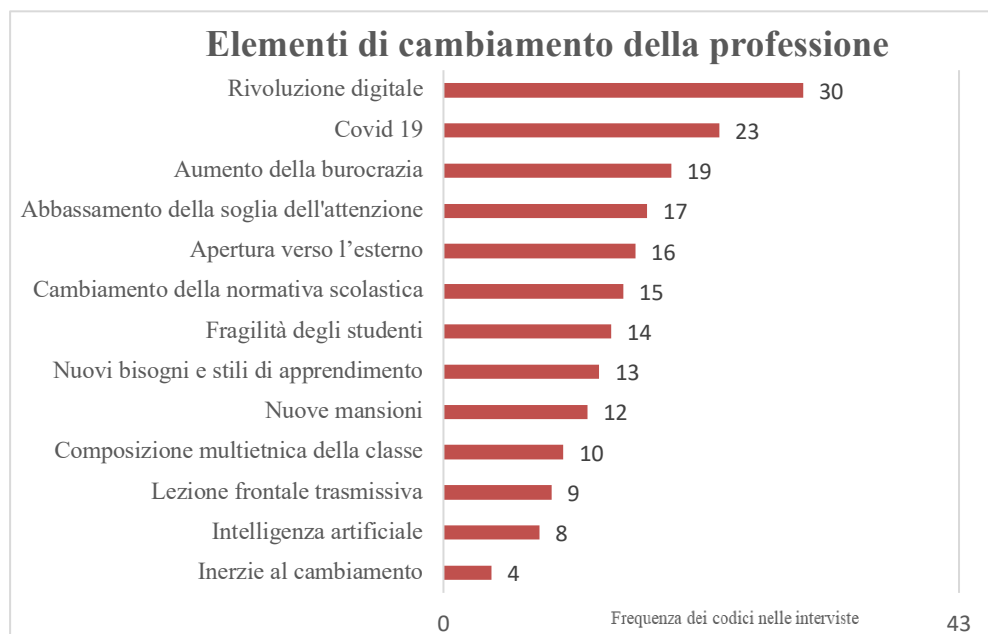


Grafico 1 Codici relativi alla categoria elementi di cambiamento nella professione docente

“Se guardi alle qualità di un insegnante... beh, bisogna essere visti come competenti nel proprio lavoro. Questo è davvero, davvero importante. È proprio questo che avvia una relazione di rispetto tra gli insegnanti e gli studenti. Se mi vedono come un buon insegnante, significa che ovviamente ho lavorato duramente negli anni per guadagnarmi questa reputazione. Poi voglio anche essere visto come una persona

accogliente e disponibile nei loro confronti. Io devo essere un modello da seguire, questo è il punto più importante. Per questo mi sta molto a cuore che i miei studenti sviluppino queste caratteristiche: anche con loro uso il per favore e il grazie... Comunico apertamente nel modo in cui voglio che loro comunichino con me. Comunico in modo amichevole con i miei colleghi, anche con quelli con cui non mi piace lavorare. Quello che devo fare è sembrare rispettoso ed educato, comportandomi in modo professionale nei loro confronti, perché questo è ciò che i miei studenti vedranno in me, e poi rifletteranno queste qualità” (Teacher 5).

“Io personalmente cerco... un insegnante mi deve dimostrare di avere esperienza di lavoro con gli studenti... Quindi, per esempio, nel CV fammi vedere delle esperienze con gli scout o dove sei stato coinvolto nel tuo gruppo GAA²¹⁸ locale o nel club di calcio o hockey della tua zona. Mostrami esperienze dove lavori con gli adolescenti e riesci a relazionarti con loro. Perché, per me, la parte della relazione è davvero, davvero importante. Fammi vedere che sei in grado di comunicare effettivamente con loro. Quindi, questo è qualcosa su cui porrei davvero molta attenzione (Principal 3).

“Sono importanti le capacità relazionali. Quello dell’insegnante è un lavoro di relazione. Quelle capacità non si hanno solo per carattere ma si acquisiscono. La relazione è tutto” (Dirigente 5).

Ci limitiamo a sottolineare che, se le dimensioni relazionali e di coinvolgimento vengono interpretate sulla scorta del principio dello sviluppo umano, esse possono essere degli indicatori di attitudini democratiche.

²¹⁸ Acronimo per *Gaelic Athletic Association*

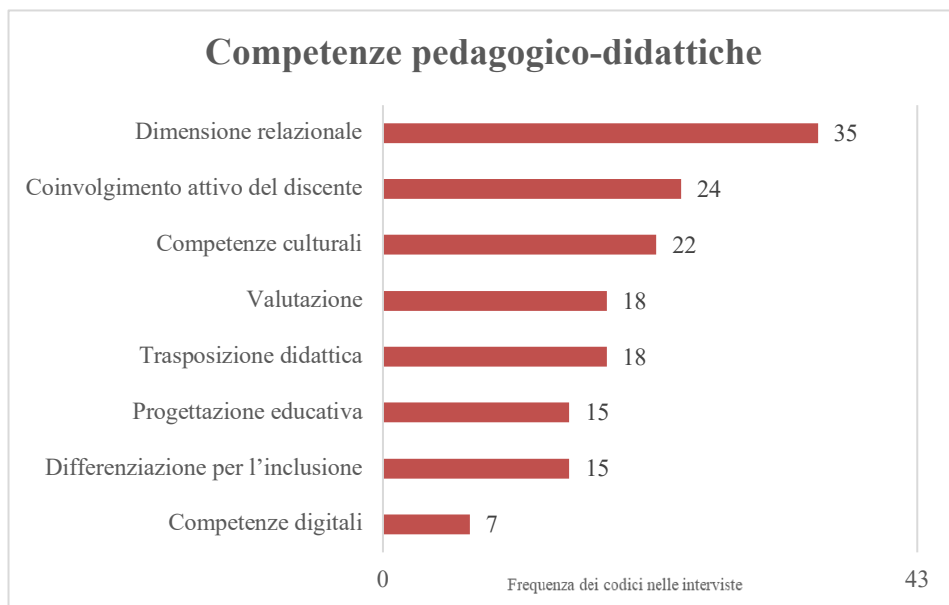


Grafico 2 *Codici relativi alle competenze pedagogico-didattiche*

Proseguendo con l'analisi dei codici, molto importanti sono anche le competenze disciplinari (ventidue codici, due presidi e tre insegnanti irlandesi e tre dirigenti e quattordici insegnanti italiani), le competenze di valutazione (diciotto codici, tre insegnanti irlandesi, due dirigenti italiani e tredici insegnanti italiani), la trasposizione didattica (diciotto codici, due insegnanti irlandesi, due dirigenti italiani e quattordici insegnanti italiani), le competenze di progettazione educativa relative sia all'ambito didattico che socioeducativo (quindici codici, due presidi e dieci insegnanti italiani e tre insegnanti irlandesi), la capacità di differenziazione per l'inclusione (quindici codici, un preside e otto insegnanti irlandesi e sei insegnanti italiani) e infine sette insegnanti fanno riferimento a delle competenze digitali generiche²¹⁹ (tre insegnanti irlandesi e quattro italiani).

²¹⁹ Abbiamo deciso di riportare questo codice in maniera separata rispetto alle categorie cittadinanza democratica e cittadinanza digitale per sottolineare come questo codice sia emerso in risposta a delle domande differenti.

A questo proposito, riportiamo alcuni esempi che, a parer nostro, possono richiamare a degli abiti democratici e quindi anche a pratiche educative democratiche (Biesta, 2023). Il primo riguarda la valutazione e il passaggio da un semplice processo di certificazione basato sulla norma (Tessaro, 2014) a un cosiddetto criterio educativo dove il giudizio di valore si basa sulla distanza rilevata tra una situazione auspicata e una effettivamente riscontrata (Corsini, 2023): *“la valutazione è la crux di ogni insegnante, perché il più delle volte è concepita come la fotografia dell'esistente. Ho a volte anche discusso con i colleghi proponendo, invece, quella che io chiamo una valutazione dinamica. La valutazione è innanzitutto sempre un atto mediante il quale tu misuri il percorso tra il terminus a quo..., cioè tu devi avere innanzitutto registrato esattamente qual è il livello della competenza hic et nunc di quei ragazzi e poi gli proponi di fare un percorso e devi misurare esattamente qual è la distanza che egli ha fatto tra il terminus ad quo ed il terminus ad quem. Non puoi misurarlo in astratto rispetto a un termine ad quo che hai stabilito tu. Devi vedere qual è il suo punto di partenza. Quindi fare la misura e prendere il metro sul percorso che ha fatto rispetto al suo punto di partenza. Quindi devi andarlo a prendere là dov'è, non devi pensare che egli sia là dove vuoi che sia tu. E quindi in questo senso è tuo compito ridurre tutti gli ostacoli che gli impediscono il cammino. Devi in qualche modo includerlo in modo che possa partecipare concretamente all'esperienza formativa. Se, però, quando valuti il ragazzo assumi come punto di partenza il tuo, invece che il suo, allora gli fai in qualche modo violenza. Allora la valutazione dinamica è questa. È una valutazione che tiene conto dell'effettivo punto di partenza ed il percorso fatto rispetto alla soglia iniziale. [...] Questo principio non va applicato solo per i compiti in classe, ma deve essere il punto cardine di tutta l'esperienza educativo-didattica... Una valutazione dinamica è, come dire, anche uno sguardo in prospettiva. Cioè se tu vedi un ragazzo in cammino, lui potrebbe non aver raggiunto ancora gli obiettivi che tu avevi assegnato a questo punto, ma ciò non dovrebbe far velo al fatto che sta camminando... Quindi se vedi che uno studente sta camminando verso una soglia qualitativamente superiore perché, anche in termini numerici, non dargli un mezzo punto in più? In modo che egli capisca che tu hai capito che sta camminando [...] Ecco, dunque, sto parlando di*

una valutazione in prospettiva che non schiaccia il ragazzo sul presente sul qui ed ora” (Docente 30).

Il secondo esempio riguarda il concetto di differenziazione per l'inclusione: *“ogni classe e ogni studente ha una sua unicità, io devo continuamente cambiare metodi, ricercare l'approccio più efficace. Questo cambia di classe in classe. Quello che ho capito è che non c'è un solo modo di essere docente e di insegnare. Ci sono una pluralità di atteggiamenti e di modelli di insegnamento che possono essere adattati in base al contesto in cui si lavora e al tipo di studenti. Ogni studente ha uno specifico modo di apprendere. È importante saperlo riconoscere e valorizzarlo” (Docente 17).*

La categoria competenze professionali, invece, si compone di quattro codici: collaborazione tra colleghi, formazione continua, ascolto e relazione con le famiglie (vedi Grafico 3). Il primo codice viene menzionato trenta volte (dieci interviste con docenti irlandesi, due interviste con dirigenti italiani e diciotto con insegnanti italiani), l'apprendimento professionale continuo ventisei (sei insegnanti irlandesi, un preside irlandese, quattro dirigenti italiani e quindici insegnanti italiani) e la relazione con le famiglie (sei codici, un preside irlandese, due dirigenti italiani e tre docenti italiani).

L'*Immagine 1* rappresenta le parole più ricorrenti codificate all'interno delle categorie competenze professionali e competenze pedagogico-didattiche. La nuvola riporta anche parole che hanno lo stesso significato, ma che sono espresse in lingue differenti (ad esempio *students*/studenti). Le parole più in evidenza hanno una frequenza superiore rispetto alle altre.

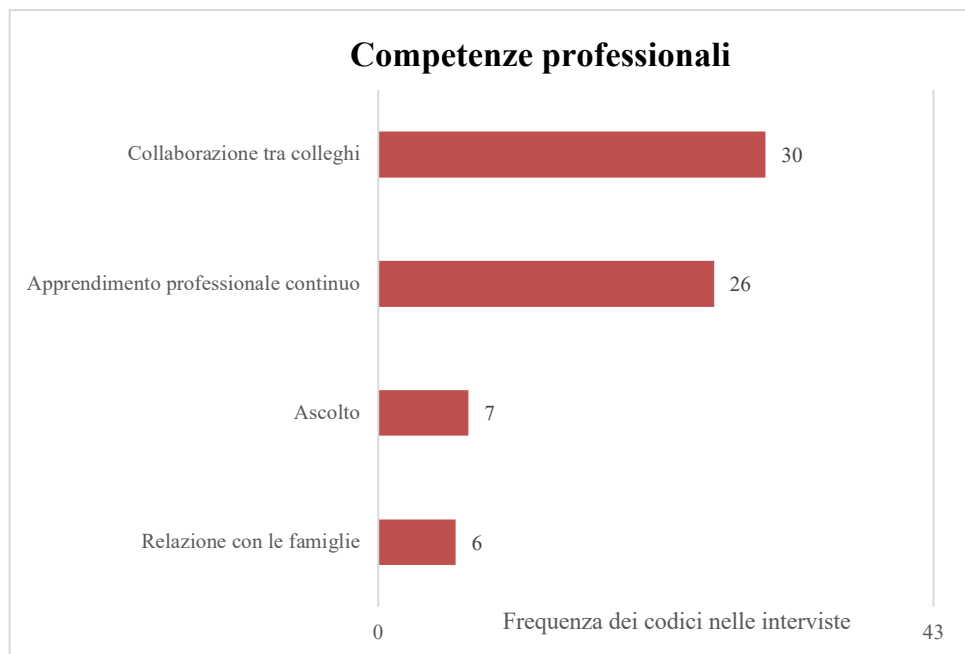


Grafico 3 Codici relativi alle competenze professionali

Concludiamo presentando alcuni estratti delle interviste che danno evidenza delle risposte degli intervistati in relazione al tema del docente professionista. Come si può osservare, alcuni docenti identificano il tratto di professionalità nell'attitudine all'aggiornamento continuo: *“il concetto di Lifelong learning è parte dello sviluppo professionale continuo; perciò, dà l'idea che gli insegnanti siano dei professionisti...”* (Teacher 10).

“Quindi un professionista, secondo me, è questo, cioè uno che studia, si continua ad aggiornare, prepara le lezioni e propone un certo tipo di cammino e di percorso con dei passi chiari per i ragazzi” (Docente 21).

Due docenti irlandesi si focalizzano, invece, in maniera specifica su due dimensioni che abbiamo precedentemente richiamato con i codici dimensione relazionale e trasposizione didattica: *“ti direi essere capaci di stabilire buone relazioni con gli studenti... come per esempio fornire loro feedback continui e significativi”* (Teacher 2).

“Bhe... l'idea di un insegnante come professionista... penso che consista nel garantire che i ragazzi sviluppino il desiderio di apprendere, credo che questo sia un elemento fondamentale. Promuovere la gioia dell'imparare, poi il pensiero critico, ovvero come portare i ragazzi a riflettere sul mondo e sul lavoro. Quando ero a scuola, mi insegnavano semplicemente così: «Impara questo perché ti diciamo di impararlo in questo modo». Invece, oggi dobbiamo essere in grado di comprendere il valore dei diversi approcci all'apprendimento” (Teacher 3).

Altri due insegnanti italiani evidenziano l'importanza di saper integrare le differenti dimensioni citate: *“quindi un professionista, secondo me, è questo cioè uno che studia, si continua ad aggiornare, prepara le lezioni e propone un certo tipo di cammino e di percorso con dei passi chiari per i ragazzi” (Docente 21).*

“Il concetto di professionista per me sta nel saper integrare dimensione relazionale, didattica e pedagogica. E poi nel saper interpretare la dimensione relazionale sia con i docenti che con gli studenti in vista del successo formativo degli studenti. Poi sicuramente... c'è un tenersi continuamente aggiornamento sulla propria materia” (Docente 27).

“Un professionista, un docente come professionista deve essere capace di integrare queste dimensioni. Quindi, la professionalità emerge nel modo in cui io riesco ad essere flessibile, cioè adattare i miei contenuti didattici, le mie metodologie agli studenti. E nella maniera in cui, professionalmente, so relazionarmi con i colleghi e con le famiglie degli studenti” (Docente 28).

Infine, un docente irlandese afferma che la professionalità concerne la possibilità di esercitare libere scelte su come educare e guidare i propri studenti: *“[la professionalità] sta nella libertà che noi abbiamo come insegnanti di far crescere i nostri studenti, nelle scelte che facciamo per guidarli risiede la nostra professionalità” (Teacher 6).*

A questo proposito, se attraverso i *policy assemblage* (Sez. 4.1) si è riportato il punto di vista dei nostri interlocutori su parte del contesto extrascolastico, con questa categoria, invece, si rappresenta la prospettiva degli intervistati su alcuni elementi del contesto scolastico. Pertanto, questa sezione oltre a inquadrare il tema dell'identità sociale contribuisce a rispondere anche alla seconda sotto domanda di ricerca (SDR2).

Come riporta il Grafico 4, la categoria contesto professionale è costituita da dieci codici. Il codice clima collaborativo e sereno raccoglie le esperienze riguardanti momenti di condivisione e collaborazione tra colleghi. Esso è stato menzionato ventisei volte (due presidi irlandesi, otto insegnanti irlandesi, tre dirigenti italiani e tredici insegnanti italiani). Dal punto di vista teoretico, questo codice rappresenta un indicatore di un *ethos democratico* che può avere un'influenza significativa sullo sviluppo dell'identità professionale sociale del docente. Su di esso torneremo più esplicitamente nella sezione conclusiva di questo capitolo.



Grafico 4 Codici relativi al contesto professionale

Il secondo codice riguarda il senso di solitudine. Questa questione è stata presa in esame da ventidue nostri interlocutori (sette docenti irlandesi, due dirigenti italiani e dodici insegnanti italiani). A questo proposito vale la pena riportare alcuni estratti delle interviste con lo scopo di far comprendere i differenti punti di vista. Alcuni docenti italiani ritengono che il lavoro dell'insegnante sia per sua natura solitario: *“solo con alcuni si può sperimentare una comunità di pratica, una comunità educante. Ma poi questa non è una prassi consolidata o riconosciuta. Non può nemmeno essere monitorata come pratica, perché non lo prevede il contratto”* (Docente 15).

In generale sei di fronte alla classe in maniera abbastanza solitaria. Non come quando io ho iniziato che non c'erano i colleghi perché c'erano gli scioperi... Però i momenti collegiali, come i consigli di classe, i dipartimenti eccetera... coordinano una parte minima e in genere piuttosto formale del nostro mestiere. Non sostanziale, direi...” (Docente 20).

“Gli insegnanti, per me, hanno poco spazio per confrontarsi [...] su cosa vuol dire essere insegnante. Perché è vero, ci sono vari momenti strutturati di incontro, ma è anche vero che poi per lavorare insieme sono tutte ore che dobbiamo ritagliarci al di fuori dell'orario di lavoro che è, secondo me, la parte un po' più difficile nel nostro lavoro. Perché in realtà non bastano le due ore di dipartimento ogni due mesi” (Docente 25).

Altri insegnanti, invece, ritengono che il tema della solitudine dipenda dal contesto in cui si è inseriti: *“in generale penso che come docenti, specialmente quando si è agli inizi e si cambia spesso scuola, sia facile sentirsi un po' soli. Perché sicuramente c'è una responsabilità del sistema, ma dare la colpa al sistema è sempre troppo facile. Quindi se il docente si concepisce troppo da solo nelle sue responsabilità, nelle sue prerogative, nelle sue competenze, significa che non si sta mettendo in gioco abbastanza”* (Docente 35).

“La nostra professione è cambiata molto. Credo che fino a 15 anni fa, la nostra fosse una professione solitaria. Ora, dal mio punto di vista, lo è sempre meno. Ripeto dipende probabilmente anche dal contesto dalla scuola, per esempio dai dipartimenti. Però, per me lo è meno. All'inizio, come dire, si entrava a scuola e nessuno ti diceva

nulla. Ma nulla. Poi piano piano imparavi da solo. Ma il problema qual è? Che soprattutto nei primi anni, quando si cambia scuola di anno in anno... quando più o meno avevi compreso le regole che governano quell'istituto, diciamo che se non era finito l'anno comunque eri nella metà inoltrata. Poi cosa succede? Di lì a poco avresti dovuto cambiare scuola. Perché la verità è che davvero la scuola sembrerebbe qualche cosa di identico, ma ogni istituto è una scuola a sé. La realtà nella quale mi trovo ormai da qualche anno, sono di ruolo in questa scuola dal 2015, è una scuola nella quale sono tantissime le attività che realizziamo insieme. Alcune proprio con la finalità di costruire team di lavoro. Per esempio, molte attività che ci vengono date dal ministero, prevedono la realizzazione di gruppi di lavoro” (Docente 34).

“Nel mio vecchio lavoro, sentivo una certa solitudine. Lavoravo in una scuola meravigliosa, dove tutti cercavano di aiutarsi a vicenda. Ma, alla fine della giornata, ti ritrovavi da solo in un lavoro isolante. In questa scuola, invece, non mi sento mai solo perché abbiamo una cultura del lavoro collaborativo e ci assicuriamo che nessuno si senta isolato” (Teacher 4).

“Ho trovato difficile tornare in Irlanda perché c'è molto lavoro individualistico. In particolare, essendo un insegnante di inglese, penso che dovremmo aiutarci a vicenda. Non viene dedicato tempo a riunioni tra colleghi insegnanti di inglese” (Teacher 8).

“Penso che molto dipenda dalla cultura della scuola. Ad esempio, quando ho iniziato a insegnare in questa scuola, questo non era un ambiente in cui insegnare così piacevole come lo è adesso” (Teacher 13).

Riportiamo anche la posizione di due dirigenti italiani sull'argomento: *“alcuni [docenti] sono ancora incastrati al pensare la loro professione come, 'io entro in classe e faccio il mio programma'. Che magari è quello che faccio da vent'anni sempre nella stessa maniera, sempre gli stessi brani sempre con gli stessi esercizi insomma... e diventa una monotonia che intristisce e che ti fa veramente sentire solo e ti incastra. E ti fa sentire solo” (Dirigente 6).*

“È vero che forse le 80 ore funzionali e le 40 collegiali all'interno di un anno forse sono un po' limitate per una effettiva collaborazione. Queste ore sono importanti per mettere sul tavolo le problematiche, le tematiche, discutere sulla valutazione, sulla

progettualità. Quindi queste ore possono essere dedicate a momenti di raccordo” (Dirigente 8).

Un docente irlandese ricorda l’esperienza del co-teaching come uno strumento significativo per contrastare la solitudine: *“capisco perché si dice che insegnare può essere una pratica solitaria, soprattutto quando le cose diventano molto impegnative e ci si sente come se... se ci si dovesse occupare solo della propria classe. Ma qui, con la co-docenza, troviamo sempre il tempo per andare nella staff room, dobbiamo tenere conto del fatto che restare nelle nostre aule tutto il giorno non è sostenibile”* (Teacher 2).

Come si evince dal Grafico 4, abbiamo considerato il *co-teaching* come un codice separato che viene riportato da sei docenti (quattro irlandesi e due italiani). Inoltre, è importante menzionare anche il codice sulla *leadership* evocato diciannove volte (quattro interviste rispettivamente con dirigenti e con insegnanti italiani, tre con i presidi e quattro con i docenti irlandesi). All’interno dell’UR abbiamo affrontato questa tematica attraverso il contributo di Rushton e Reiss (2021). Le parole degli interlocutori evidenziano un valore positivo di uno stile di conduzione improntato al coinvolgimento attivo, supportivo e consapevole dei propri insegnanti volto allo sviluppo umano e professionale. Riportiamo prima le parole di alcuni docenti italiani a cui seguiranno quelle dei docenti irlandesi: *“sicuramente poi anche la dirigenza fa il suo, perché se sai che un dirigente ti supporta, ti aiuta. Se c’è bisogno può intervenire, è disponibile... ecco quello è molto molto importante”* (Docente 24).

“Secondo me il dirigente è fondamentale perché ci sono delle situazioni che hanno bisogno di una visione dall’alto. Nel senso ci sono delle scuole in cui ci sono dei dirigenti che sono proprio solo manager diciamo, invece, in questa scuola in particolare c’è un dirigente che ha uno sguardo didattico pedagogico umano. Insomma, il nostro dirigente chiama gli studenti per nome” (Docente 25).

“Penso che sia una cosa positiva che la nostra dirigenza faccia questo, perché, ancora una volta, non sono sicuro che ciò accada necessariamente in tutte le scuole. Quindi penso che siamo incredibilmente fortunati qui. La nostra dirigenza cerca di collocare le persone nei posti giusti, sai...” (Teacher 11).

“A dir la verità dobbiamo dire che il well-being e la pastoral care sono una buona scelta per me, perché si sposano bene con la mia personalità. Ciò dimostra che la dirigenza cerca di comprendere la persona e poi di assegnare le funzioni strumentali in modo intelligente” (Teacher 10).

“Abbiamo avuto una vicepresidente straordinaria all'epoca - è ancora qui - ed è stata assolutamente fantastica in termini di supporto e per tutto quello che ha fatto per noi. Questo ha fatto una grande differenza. Devo dire che siamo stati molto bravi, forse mi sto vantando, ma siamo stati sicuramente efficaci nei nostri sforzi durante il COVID. Come ho detto, siamo stati fortunati perché i nostri studenti avevano accesso a tutti questi dispositivi e al Wi-Fi, e il nostro staff ha davvero collaborato” (Teacher 5).

Infine, menzioniamo anche le parole dei dirigenti: *“se la tua scuola è una di quelle che dice che prima vengono le relazioni e il benessere e che dal benessere deriva il successo... allora ti impegni a gestire una scuola in modo democratico, con la partecipazione degli studenti e il coinvolgimento dei genitori...” (Principal 1).*

“Trovare il tempo per far incontrare gli insegnanti senza prolungare il loro orario lavorativo è davvero difficile. Un'altra cosa importante per gli insegnanti è condividere il tempo con gli altri membri dello staff, penso che sia uno strumento davvero potente perché le persone ascoltano i loro colleghi” (Principal 2).

“La cosa principale è dare l'esempio, sai? Si tratta sempre di come interagisco con gli insegnanti e di come interagisco con gli studenti... Quindi penso che, come leader di una scuola, tu stabilisca il tenore, fondamentalmente, di quelle interazioni” (Principal 3).

“Lo stile di leadership si costruisce gradualmente e concretamente prendendo delle scelte coerenti con degli scopi. Io sono per una leadership educativa. Perché la scuola reale è quella. La scuola non è un'azienda, è una comunità. Quindi innanzitutto è importante per il dirigente conoscere al meglio i propri docenti, in modo da poter intervenire, quando serve, dentro una relazione di fiducia e non impositiva” (Dirigente 8).

“Innanzitutto si cerca sempre, per come la vedo io, di parlarne e di risolvere la faccenda col dialogo. Dopo chiaro che se accadono cose di una certa rilevanza, il mio

ruolo impone di procedere in determinati modi. Però devo dire la verità, fino a questo momento non ho mai visto..., cioè non è mai capitato fino a questo momento di dover procedere in un modo diciamo formale per qualche disattenzione, per qualche errore di comunicazione. Ci si è sempre parlati, ci si è sempre capiti. Poi ho sempre riscontrato feedback positivi” (Dirigente 4).

Un ulteriore codice si riferisce alle infrastrutture (nove occorrenze, sei docenti irlandesi e tre italiani). A questo proposito è interessante ricordare l'idea dell'isomorfismo che “unisce in modo coerente ambiente e agire didattico” suggerendo “una sinergia perfetta tra luoghi, strumenti e azione didattica del docente” (Garavaglia & Petti, 2020, p. 232). Due docenti italiani associano la problematica delle infrastrutture al cosiddetto modello centralista di stampo fordista criticato da Bertagna (2023): “*ti dico una cavolata, ma vera. Per un cavo che non funzionava e non potevo usare la LIM si sono dovuti aspettare sei mesi... Un cavo... Certe classi non hanno le tapparelle, non puoi vedere un film oppure si cuociono al sole ma siccome deve essere stabilito in bilancio, insomma ci sono voluti quattro anni. Io sono nei consigli di istituto ma ancora non ho capito come funziona questo bilancio, perché questi soldi ci sono... Ci abbiamo messo 4 anni per far mettere delle tapparelle”* (Docente 20).

“Arrivano centinaia di migliaia di euro alle scuole che però devono essere spese per le strutture, per le lavagne elettroniche, per i computer. Quando poi la scuola ha anche delle altre necessità, alle quali non si può far fronte con quei soldi” (Docente 21).

Un'altra questione critica, legata alle infrastrutture, risiede in una diseguale disponibilità di risorse tra le scuole o all'interno di sedi diverse dello stesso istituto: “*ho insegnato in diverse scuole in giro per l'Irlanda e le strutture variano da scuola a scuola. Alcune scuole sono davvero ben attrezzate, mentre altre potrebbero non esserlo... Questo dipende solo dalla fortuna di essere assegnati a una scuola piuttosto che a un'altra [...]. Come saprai qui in Irlanda, abbiamo scuole a pagamento e scuole non a pagamento. Le scuole a pagamento, generalmente, dispongono di strutture molto buone e, infatti, possono avere un tecnico di laboratorio, qualcuno che prepara gli esperimenti, ordina i prodotti chimici o*

organizza tutta la gestione del magazzino, e così via... [...] La maggior parte delle scuole in Irlanda non dispone di queste risorse” (Teacher 11).

“In Irlanda, dipende molto dalla scuola, ma non ci sono ancora molti fondi destinati alle infrastrutture digitali. Credo che la tecnologia non venga utilizzata in modo efficace quanto potrebbe esserlo [...]. Per esempio quando ho lavorato all'estero, dato che insegnavo in delle scuole private, le classi erano molto più piccole. Gli studenti avevano ciascuno il proprio laptop e facevamo molti giochi interattivi al computer e attività simili” (Teacher 8).

“Ci sono alcune aule che sono equipaggiate, altre in altre sedi no. Questo è uno svantaggio specialmente quando gli strumenti non funzionano bene” (Docente 18).

Continuando nell'analisi, specifici per il contesto irlandese sono il codice dell'*ethos* (otto occorrenze, tre presidi e cinque docenti) e della *staff room* (menzionato da cinque docenti). Riportiamo alcuni estratti relativamente al primo argomento: *“la stragrande maggioranza delle scuole in Irlanda è legata alla Chiesa. Non si tratta di un'educazione esplicitamente religiosa o dottrinale, ma l'ethos della Chiesa cattolica è sempre presente. Come insegnante, avendo lavorato in queste scuole, ho sempre percepito, anche se in modo sottile, una certa limitazione derivante dall'ethos della scuola. Invece, l'approccio più aperto di Educate Together ci consente di... penso che ci porti a non preoccuparci troppo di questi aspetti. L'unica preoccupazione è se un genitore possa essere infastidito da quello che dico. Ma è più facile giustificarsi... voglio dire non c'è un'autorità superiore che ti dice: ‘Questo è quello che devi dire’ (Teacher 3).*

“La nostra missione come, Community School, è servire l'intera comunità. Quindi, anche se abbiamo un ente religioso come trustee, cioè le Presentation Sisters CEIST, la nostra scuola deve servire tutta la comunità. Deve servire studenti cattolici e non cattolici, cosa che effettivamente fa. Per esempio, tutti gli studenti frequentano le lezioni di religione, perché non sono incentrati specificamente sulla dottrina cattolica. La scuola deve servire tutta la comunità. Questo è il nostro ethos” (Teacher 13).

“Questa è una scuola per sole ragazze non a pagamento (all girls non-fee paying school). A Dublino ci sono più scuole a sesso unico, rispetto a quelle miste che sono più diffuse nelle zone di campagna. La nostra scuola è sotto il patrocinio di

C.E.I.S.T., un ente per l'educazione cattolica. Fondamentalmente, il nostro ordine fondatore è legato alle Presentation sisters che assieme alle suore della Misericordia e ad altre congregazioni più piccole si sono unite per formare il C.E.I.S.T. C.E.I.S.T. è il nostro trustee e il suo compito è di garantire che questa rimanga una scuola cattolica. In Irlanda, le scuole cattoliche accolgono persone di tutte le fedi e le culture. Non è necessario essere cattolici per frequentare la scuola, né essere praticanti anche se si è di famiglia cattolica” (Principal 3).

“Se entri in una scuola... soprattutto in una con uno standard accademico alto come questa, e gli studenti percepiscono una mancanza di conoscenza o comprensione della tua disciplina, ti metteranno in grande difficoltà. È un ambiente molto esigente. Le nostre studentesse sono estremamente intelligenti e sveglie. Quindi devi avere una conoscenza molto approfondita del tuo ambito di insegnamento” (Teacher 7).

L'aula docenti viene descritta come un'“*istituzione*” in Irlanda e come un luogo di aggregazione: *“Quindi la staff room è davvero importante. Non so se sia lo stesso in Italia. Ma in ogni scuola irlandese, la staff room è più un club sociale che un posto di lavoro”* (Teacher 1).

“Ho trovato alcuni dei miei migliori amici tra i colleghi. Quindi sicuramente non mi sento sola nel mio lavoro, in particolare nel dipartimento di scienze” (Teacher 5).

“La staff room è un'istituzione in Irlanda ahahha” (Teacher 6).

Infine, il momento di dipartimento viene descritto come un'occasione per condividere pratiche e collaborare con i colleghi da tre docenti irlandesi, un dirigente italiano e quattro docenti italiani.

Concludendo, gli ultimi due codici riguardano le *policy* sull'utilizzo dei cellulari a scuola, già discussi in precedenza (Sez. 5.2.1) e i conflitti tra colleghi. Quest'ultimo è emerso in quattro interviste (tre docenti italiani e uno irlandese). Come mostrano gli estratti delle trascrizioni, l'origine di questi conflitti sono causati da un utilizzo improprio dell'autorità: *“esperienza negative, sì. Allora forse l'unica nella mia carriera, quando c'è qualcuno che, tra virgolette, ha un minimo di potere di coordinamento a cui questo potere dà un po' alla testa. Per cui inizia a prendere decisioni di dubbio efficacia dal punto di vista pratico, ma sicuramente a*

scopi personali... quindi tu mi stai simpatico, allora ti aiuto. Oppure tu non mi sei simpatico e mi hai rotto le scatole allora ti punisco e ti faccio un orario terribile. Purtroppo, succede. Lì è veramente difficile lavorare” (Docente 24).

“Certe volte mi accorgo che certe cose che io dico alle classi, poi vengono smentite da altri docenti che hanno un'idea magari lontana dalla mia” (Docente 29).

“Volevano mantenere il controllo e riempire lo spazio con persone simili a loro, escludendo chiunque non si adattava a quel modello. La direzione ha permesso che ciò accadesse e che si sviluppasse. Questo ha creato tensioni, poiché le persone erano sempre caute su con chi parlare, temendo che alcune conversazioni potessero creare problemi. C'era una sorta di competizione, che non è per nulla utile. È ridicolo. Penso che trovarsi in un buon ambiente di lavoro sia estremamente importante. Trovo che sia difficile trovare un ambiente di lavoro sereno e armonioso” (Teacher 9).

4.2.3 Lo sviluppo professionale

Come si è visto nel Cap. 2, il legame tra sviluppo professionale e formazione dell'identità professionale del docente è emerso più volte all'interno dell'UR (Beijaard et al., 2004; Izadinia, 2013; Yuan, 2019; Rushton & Reiss, 2021; Feser & Haak, 2022; Sadeghi & Bahari, 2022; Amorim & Ribero-Silva, 2022; Mosoumi, 2023). A questo proposito, sono due le accezioni con cui abbiamo delineato questa categoria: lo sviluppo professionale è da intendere sia come un dispositivo che facilita lo sviluppo identitario dei docenti sia come l'insieme delle differenti attività formative il cui scopo è riflettere e trasformare l'esperienza degli insegnanti. In questo senso, ricordando Kennedy (2014) e anticipando alcuni

risultati della nostra ricerca, non tutte le pratiche e le attività di sviluppo professionale hanno lo stesso valore formativo²²⁰.

Per ciò che concerne la nostra ricerca, i quattro codici compresi sotto la categoria sviluppo professionale riportano le risposte degli intervistati alla domanda relativa all'importanza di avere un'attitudine a imparare lungo tutto l'arco della professione (vedi Sez. 3.4). Questa domanda, oltre a far riflettere i nostri interlocutori su una delle categorie dell'identità professionale individuate nell'analisi sistematica della letteratura, vuole approfondire anche il significato di una dimensione indicata dagli stessi intervistati come essenziale per la professionalità: la disposizione all'apprendimento professionale²²¹ (codice emerso ventisei volte, vedi Sez. 4.2.1 Grafico 3).

Come si evince nel Grafico 5, i codici relativi a questa categoria sono: *lifelong learning* (ventidue occorrenze, due dirigenti italiani, undici docenti italiani, otto docenti irlandesi, un preside irlandese); eutagogia (emerso tredici volte, un dirigente italiano, cinque insegnanti irlandesi, sette insegnanti italiani); inadeguatezza dei corsi di formazione (sette occorrenze, cinque insegnanti italiani, due insegnanti irlandesi); mancanza di formazione (undici occorrenze, sette docenti italiani, un preside irlandese, tre dirigenti italiani). Il primo codice, *lifelong learning*, non solo conferma quanto riconosciuto in letteratura – l'insegnamento è una professione che comporta un apprendimento lungo tutto l'arco della vita (Margiotta, 2018) – ma aggiunge una connotazione importante: continuare ad apprendere è un'esigenza di vita (Spadafora, 2017; Alioto & Zavatta, 2024). Riportiamo due estratti di due interviste: “*Poi per un docente è fondamentale, perché ci sono sempre cose nuove che escono e deve continuare a*

²²⁰ Aileen Kennedy nel suo articolo ha distinto tra modelli di sviluppo professionale di tipo trasmissivo, malleabile e trasformativo. Sulla base di queste categorie, la studiosa distingue differenti tipologie di attività formativa (Kennedy, 2014).

²²¹ Per quanto riguarda le risposte degli intervistati, la differenza sostanziale tra il codice *disposizione all'apprendimento professionale* e la categoria *sviluppo professionale* risiede nel fatto che il primo è emerso spontaneamente come dimensione specifica della professionalità, mentre il secondo raccoglie le risposte fornite in relazione alla domanda esplicita: “In letteratura si pone l'attenzione sull'‘imparare a imparare’, ovvero sull'attitudine all'apprendimento continuo. Ritieni che sia importante? Perché?”

formarsi. Perché se rimane con quelle due cose che ha fatto negli anni dell'università e va avanti per 30 anni è un docente assolutamente superato. Bisogna continuare a studiare, a formarsi, a leggere e a coltivarsi. Perché alla fine cioè ti devi proprio coltivare come persona, quindi continuare a crescere” (Dirigente 7)

“Quando smetti di imparare, smetti di vivere, perché sappiamo che stiamo imparando tutto il tempo. Penso che come insegnanti dovremmo riconoscerlo, e anche io continuo a imparare dai colleghi qui” (Principal 2).

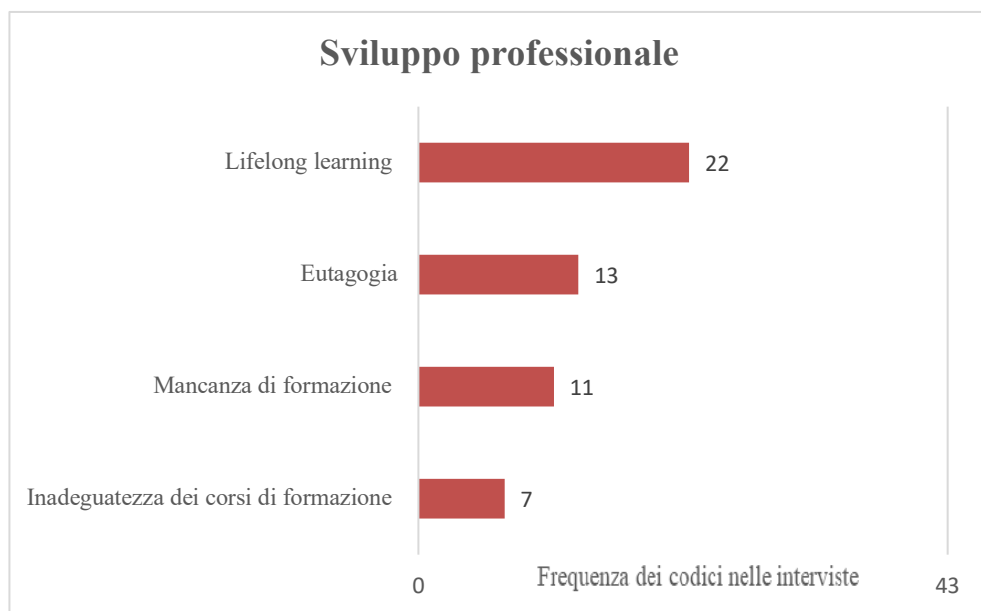


Grafico 5 Codici relativi allo sviluppo professionale

Il secondo, eutagogia, fa luce sulla capacità dell’insegnante di auto-dirigere il proprio apprendimento e in questa prospettiva sull’essere in grado di prendere decisioni autonome applicando un pensiero critico nell’acquisizione e nello sviluppo delle competenze (Costa, 2023): *“studiare poi per un insegnante è anche un modo per portare avanti le proprie passioni e crescere. Io studio per me stessa, per crescere per diventare più critica e consapevole. Quindi scelgo sempre cosa studiare” (Docente 31).*

“Posso scegliere e determinare il mio apprendimento... Come ho detto prima, andare su Twitter e vedere altri insegnanti. Contattarli, imparare da loro, scoprire cose nuove di cui ho bisogno... Quindi, il CPD (continuous professional development), sai, è molto efficace... (Teacher 1).

Questi due codici acquisiscono una maggiore rilevanza se relazionati al terzo codice: mancanza di formazione iniziale. Undici intervistati riportano di aver ricevuto una formazione iniziale inadeguata alle sfide a cui sono sottoposti nella loro professione. Le aree di criticità riguardano diversi ambiti. Alcuni esempi riguardano il percorso formativo PF 24 di cui abbiamo evidenziato le problematiche nel Cap. 3: *“I 24 cfu sono stati insufficienti. Non abbiamo mai parlato di digitale. Adesso non ho la possibilità di scegliere un corso su cui vorrei formarmi. Dovrei pagarlo a mie spese, non dispongo della carta docente” (Docente 23).*

“Il problema qual è? Che queste cose le impari quando entri a scuola, perché nei percorsi di formazione post-laurea o nella formazione universitaria non vengono affrontate queste cose. Per quello probabilmente un tirocinio sarebbe l'unico modo efficace per capire... Per formare un futuro insegnante. Cosa potrai imparare con 24 cfu!” (Docente 24).

“All'università ho imparato a programmare. Ho imparato a utilizzare dei software anche molto avanzati che però non posso riproporre a scuola e che non sono sinceramente funzionali alla mia attività didattica. Non posso mostrare le applicazioni computazionali alle scuole superiori. Il computer funziona molto bene per queste applicazioni. Il problema rimane che quando abbiamo fatto i 24 cfu, nessuno ci ha formato sull'utilizzo delle tecnologie nella didattica” (Docente 32).

Gli altri esempi riguardano una carenza di formazione generale legata alla formazione degli insegnanti: *“In Irlanda [per diventare insegnanti], soprattutto nella scuola secondaria, si va all'università e si studia la materia di riferimento che nel mio caso è geografia ed economia. Io, quindi, sono un insegnante di geografia ed economia, non sono un assistente sociale, né ho le qualifiche per farlo. Ma si scopre che con l'avanzare della carriera [...] è necessario avere anche queste competenze [...] devi essere anche un insegnante capace di relazionarsi con gli special needs, oltre*

che sapere la tua materia. Quindi c'è sicuramente una lacuna nelle qualifiche" (Principal 3).

"Un altro elemento di sfida è evidentemente quello della formazione dei docenti. Pochissimi docenti sono stati formati all'utilizzo delle tecnologie digitali..." (Docente 34).

Infine, l'ultimo codice riscontra un'inadeguatezza nei corsi di formazione: *"quando questi cambiamenti vengono introdotti, in Irlanda gli insegnanti partecipano a corsi di aggiornamento in cui si ricevono informazioni al riguardo... Il più delle volte non sono molto utili, a dire il vero... Perché, in realtà, anche partecipando alla formazione e all'aggiornamento, si impara solo quando lo si mette in pratica"* (Teacher 12).

"In genere i corsi di aggiornamento centralizzati hanno sempre funzionato pochissimo. Salvo qualche raro caso fortunato, è difficile cogliere gli interessi specifici dei docenti. Molte problematiche sono in realtà senza soluzione, per cui vari esperti vengono e ti danno alcuni elementi teorici, ma senza un reale beneficio" (Docente 20).

4.2.4 La cittadinanza democratica e la cittadinanza digitale

In questa sezione riportiamo i risultati riguardanti le due sfide culturali a partire dalle quali abbiamo contestualizzato il tema dell'identità professionale dei docenti: l'evoluzione dei concetti di cittadinanza alla luce della rivoluzione digitale. Attraverso l'esposizione delle categorie scelta professionale, cittadinanza democratica, cittadinanza digitale per i docenti, cittadinanza digitale per studenti e dei rispettivi codici, tenteremo di rispondere sia alla domanda di ricerca generale²²² sia alla terza sotto domanda di ricerca²²³.

²²² Come la sfida della cittadinanza digitale e democratica modifica e si riflette sull'identità professionale individuale e collettiva dei docenti in servizio nelle scuole del secondo ciclo irlandesi e italiane?

²²³ Quali sfide rappresentano le tecnologie digitali per gli insegnanti?

a) *Cittadinanza democratica*

La categoria della cittadinanza democratica, come abbiamo illustrato nel Cap. 1, deve il suo debito teorico per il contesto italiano a Margiotta (2014), Baldacci (2014; 2019; 2020) e Costa (2023), mentre per il contesto irlandese a Lynch (2022), Biesta (2022; 2023) Purdy e Galvin (2024). Sotto questa categoria sono stati raggruppati cinque codici: sviluppo umano, superamento di una concezione depositaria dell'educazione, orientamento, benessere e inclusione. Questi codici sintetizzano le risposte dei partecipanti relative alla domanda sullo scopo principale (o *mission*) della professione docente.

Venendo ai codici schematizzati nel Grafico 6, si può notare come la questione dello sviluppo umano sia stata affrontata in trentacinque interviste (di cui dieci insegnanti irlandesi e tre presidi irlandesi, quattro dirigenti e diciotto insegnanti italiani) rappresentando una frequenza dell'81%²²⁴; il codice superamento di una concezione depositaria dell'educazione è emerso in ventuno interviste (sette insegnanti irlandesi, due presidi irlandesi, quattro dirigenti e otto insegnanti italiani) rappresentando una frequenza del 49%; il codice orientamento in venti interviste (sei docenti irlandesi, quattro dirigenti e dieci docenti italiani), registrando una frequenza del 46% e infine i codici benessere e inclusione sono stati registrati in sei interviste raggiungendo la frequenza del 33% (per entrambi i codici, tre docenti irlandesi e tre italiani hanno menzionato l'inclusione e il benessere). Di seguito riportiamo alcuni esempi dei codici appena citati.

Relativamente allo sviluppo umano due docenti affermano: *“Mi viene in mente, prima di tutto, che hai davanti a te una persona in via di formazione cioè in una stagione della sua vita in cui cammina su una striscia esile, ai lati della quale ci sono degli abissi di smarrimento, di perdizione, e di scoraggiamento... Dunque, la tua missione consiste nell'accompagnare e nel trattenere per quanto più possibile*

²²⁴ La frequenza relativa è stata calcolata tramite una proporzione che riporta in centesimi il numero di occorrenze di ogni codice per ogni intervista.

quella persona su quella esile striscia che conduce verso la sua maturità e la sua autorealizzazione. L'adolescenza e la prima giovinezza sono un grande, bellissimo e drammaticissimo scoglio... delle sfide. E lì è decisiva la presenza di un adulto che ricordi esattamente qual è la natura di quel percorso. Che ricordi a se stesso quali sfide ha dovuto affrontare e vincere per diventare quello che è. Proprio in virtù dell'itinerario che egli ha fatto, è in grado di accompagnare chi lo sta percorrendo in quel momento. Quindi questa è la prima missione: uno sguardo su un capitale prezioso e delicatissimo: quello della prima giovinezza. Ma uno sguardo nutrito dalla memoria del percorso che tu hai fatto. Questa missione non è per tutti.” (Docente 30).

“Adesso ti direi che il primo scopo è quello di far scoprire il proprio valore ai ragazzi che ho davanti. Farlo scoprire attraverso il rapporto con la realtà che diciamo è una grande assente in questo momento. Aiutarli a scoprire proprio il valore profondo di loro stessi [...]. Il lavoro che faccio, per esempio, in latino, in italiano e in storia, che sono le materie che in questo momento insegno, è proprio quello di scommettere sulla natura intrinsecamente buona del cuore, ma anche del cervello umano. Cioè, per esempio, oggi ho loro [gli studenti] messo davanti una frase che non potevano sapere, che non potevano capire in latino. Però gli ho detto: «avete degli elementi per cui questa frase voi la potete capire». Li ho sfidati. Allo stesso modo, sempre oggi, facevamo il futuro anteriore in latino. La differenza è che nella traduzione in italiano le frasi con il futuro non stanno, perché il futuro anteriore in italiano non ha la principale. Quindi oggi abbiamo lavorato sul loro disagio linguistico. Cioè sul fatto c'era qualcosa che per loro non suonava bene e questo è il primo punto, il primo passo. Un'evidenza che emerge da loro. Questo significa dare credito a loro quindi fare riscoprire che loro hanno delle risorse” (Docente 28).

In relazione al codice superamento di una concezione depositaria dell'educazione: “Se noi ci limitiamo semplicemente a trasmettere contenuti a far studiare sui libri, che sono importanti per carità, rischiamo di trovarci degli studenti bravi, capaci di poter... che sono sul pezzo dal punto di vista disciplinare, ma che poi rischiano di trovarsi a essere incapaci di affrontare le sfide della società. Sfide che sono imprevedibili. Non siamo in grado di poter prevedere tutto quello che capita e

soprattutto non siamo in grado di prevedere il futuro. Quindi il nostro scopo è proprio quello di dar loro gli strumenti per poter affrontare a 360 gradi le sfide della vita” (Dirigente 5).

Sono diventato più critico riguardo al senso dell’educazione: perché veniamo qui, perché facciamo tutto questo? E cosa vogliamo davvero ottenere, al di là del semplice apprendere delle nozioni? L’obiettivo è esaminare il mondo che ci circonda. Quindi, il ruolo dell’insegnante e dell’educazione sta diventando sempre più quello di interrogare il mondo e la società. Penso che sia un’esperienza più olistica rispetto alla semplice trasmissione di conoscenze (Teacher 3).

Riguardo al codice sull’orientamento riportiamo le parole di due insegnanti, il primo italiano e il secondo irlandese: *credo sia importante, soprattutto, dare loro gli strumenti per affrontare quello che c’è fuori, affinché loro sappiano scegliere, discernere il più possibile. Poi sarà loro compito decidere da che parte stare (Docente 16).*

“Credo che [lo scopo della scuola] sia preparare gli studenti ad affrontare la vita dopo la scuola” (Teacher 11).

Infine, in merito all’inclusione: *“Un’ulteriore tematica che a me sta molto a cuore è sicuramente quella dell’inclusione. Io la reputo di natura più trasversale e generale perché comunque significa fare in modo che ogni singolo studente possa partecipare attivamente e venga coinvolto. E qui ritorna il nesso educazione, istruzione e formazione, cioè sul fatto che la scuola non possa essere esclusivamente incentrata sulla trasmissione del sapere. Ma, appunto, lo scopo è quello di formare i cittadini del futuro” (Dirigente 8).*

“Come insegnanti, a mio parere, bisogna essere molto attenti anche alle dinamiche relazionali esterne alla classe, perché hanno un impatto enorme sulle dinamiche interne alla classe. Sentirsi integrati o non sentirsi accettati all’interno di una classe, può davvero influenzare il comportamento e il processo di apprendimento degli studenti” (Teacher 7).

In riferimento al benessere: *“adesso penso spesso al benessere dei miei studenti e in generale a come stanno e a come affrontano i problemi sociali ed emotivi... Credo che sia una parte importante della nostra professione” (Teacher 2).*

“Il benessere e, la stabilità emotiva del ragazzo non possono essere scissi dall’apprendimento, quindi anche questo è uno degli scopi fondamentali della nostra professione” (Docente 14)

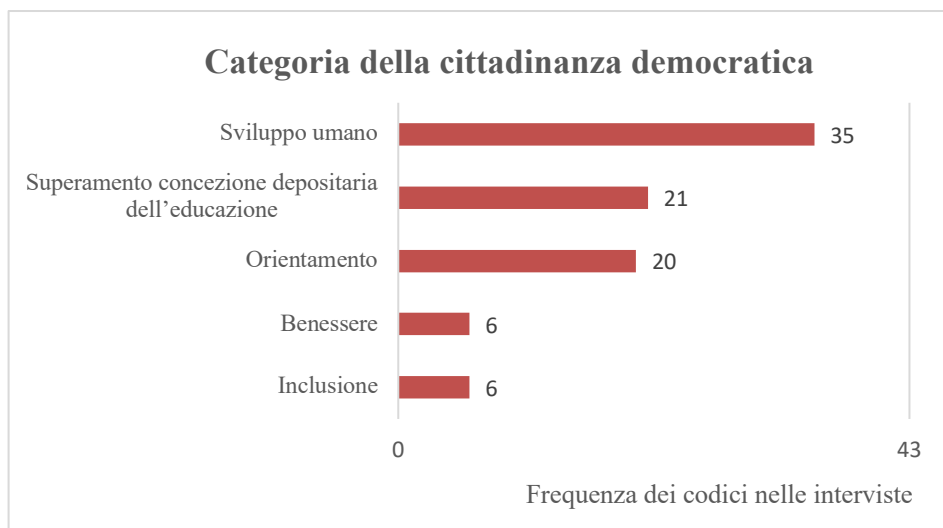


Grafico 6 Codici classificati all'interno della categoria cittadinanza democratica

I codici appena esposti assumono un significato particolarmente rilevante se messi in relazione a un'ulteriore categoria che riassume le motivazioni che spingono i docenti a intraprendere la professione insegnante (Grafico 7). Dal Grafico 7 emerge che sedici insegnanti (cinque irlandesi e undici italiani) dichiarano di aver scelto l'insegnamento per la sua dimensione educativa e relazionale; dieci intervistati (quattro irlandesi e sei italiani) riferiscono di aver scelto questa professione a seguito di una precedente esperienza di insegnamento; per nove docenti (un insegnante irlandese, un dirigente italiano e sette insegnanti italiani) si tratta di una seconda scelta, poiché inizialmente avevano in mente un'altra strada professionale; sette affermano di svolgere il lavoro che hanno sempre sognato; infine, sei docenti dichiarano di aver scelto questa professione perché ispirati da figure o da maestri di riferimento.



Grafico 7 Codici classificati all'interno della categoria scelta professionale

Tali evidenze confermano come la dimensione educativa-relazionale rappresenti una delle motivazioni più ricorrenti nella scelta della professione docente, rafforzando dal punto di vista logico i codici inclusi sotto la categoria della cittadinanza democratica.

Concludiamo riportando alcuni estratti delle interviste che restituiscono il senso generale della categoria della cittadinanza democratica. Parlando dello scopo generale della professione docente, un dirigente italiano afferma: *“allora direi che vanno collegati tre grandi aspetti: l'istruzione, l'educazione e il cappello più grande della formazione. Sicuramente conoscenze e competenze. Molto importanti sono le competenze disciplinari, ma anche le competenze trasversali che abbracciano tutti gli angoli e tutti i campi del sapere. Quindi diciamo che il lato dell'istruzione vigila sul sapere in senso stretto. Questo è un aspetto fondamentale in una scuola secondaria, specialmente in riferimento alle discipline di indirizzo sia per il liceo classico che per il linguistico. Quindi questo è il cuore e il senso dell'istruzione. Poi, secondo aspetto, far apprendere ai nostri studenti le competenze che abbracciano e sfociano nelle competenze europee. Le competenze sicuramente riguardano l'ambito del sapere, ma non solo. Sono importanti anche in relazione a se stessi e alla relazione*

con gli altri. Quindi le competenze sono importanti, perché, e glielo dico venendo dalla primaria, vigilano non solo sulla dimensione del sapere, ma anche sulla dimensione emotivo relazionale. Se noi riducessimo esclusivamente la scuola alla riproduzione del sapere, ci perderemmo la parte relativa all'educazione. Il paradigma delle competenze permette di far rientrare nei compiti della scuola anche la preparazione per il mondo del lavoro o per l'università, mettendo a tema il vivere nella società. Pensi adesso al concetto di cittadinanza... Come dicevo, quindi, il compito della scuola è quello di vigilare sull'acquisizione di competenze da parte dei nostri ragazzi che riguardano sia l'ambito disciplinare che la dimensione della cittadinanza [...]. Questi traguardi possono essere raggiunti direttamente o indirettamente attraverso le discipline. Un esempio è l'educazione civica che, a mio modo di vedere, pone alla scuola la sfida di educare e formare gli studenti a partire dalle sfide della società contemporanea. Quindi chiaramente in questo senso diventano importanti i traguardi di sostenibilità, l'Agenda 2030, le competenze europee, la riflessione sui conflitti bellici, e via dicendo..." (Dirigente 8).

"Credo che si tratti di sostenere i giovani affinché diventino cittadini attivi e vadano nel mondo ad apportare cambiamenti positivi... Quindi dotarli delle conoscenze e delle competenze, della comprensione e dei valori necessari per il tempo in cui viviamo, della capacità di pensare in modo critico, indipendente, di lavorare con gli altri... Ehm... di essere consapevoli delle sfide che dobbiamo affrontare collettivamente dando un contributo positivo. [...]"

Sicuramente il curriculum degli studi così come è stato pensato dal Department of Education è molto coinvolgente per il Junior Cycle.... Mentre il Transition Year e il senior Cycle sono attualmente in fase di revisione, ma abbiamo ancora molta strada da fare per migliorare l'esperienza degli studenti che sono coinvolti in quella particolare fascia d'età e per sostenerli maggiormente. Per quanto riguarda il Junior Cycle (che tipicamente va da 12 a 15 anni), abbiamo un quadro fantastico che si basa su learning outcomes che tengono conto delle conoscenze, delle capacità di comprensione e dei valori di cui i giovani hanno bisogno nel mondo di oggi" (Principal 1).

L'obiettivo principale, suppongo, è quello di trasmettere entusiasmo e interesse per la materia, e attraverso di essa, per tutti gli aspetti della vita. [...] Si ha a che fare con delle persone che arrivano a scuola all'età di 11 o 12 anni. Quindi, quando entrano sono dei bambini, ma quando escono a 18 anni sono giovani adulti. C'è un cambiamento enorme che avviene nelle loro vite. Hanno bisogno di persone nella loro classe con cui possano relazionarsi, con cui possano sentirsi a loro agio, con cui possano sorridere e divertirsi di tanto in tanto. Molti di loro, ovviamente, non sono portati per lo studio. Potrebbero non avere alcun interesse per la maggior parte di ciò che viene insegnato a scuola. Quindi, quello di cui hanno bisogno è incontrare persone che li aiutino ad affrontare il sistema e a vivere al meglio il loro tempo a scuola. Altri, invece, potrebbero avere ambizioni "accademiche" molto alte, ma anche loro hanno bisogno di tempo e spazio per rilassarsi e vedere la vita da una prospettiva più ampia. Quindi, quello che sto dicendo è che gli insegnanti sono leader in classe, e questo ruolo va ben oltre la semplice materia. Devono essere leader dal punto di vista personale; devono essere esempi di vita... [...].

Per religione è molto semplice questo, ahaha... perché è il contenuto del corso. Ma è vero anche in aree come la matematica. Voglio dire, i valori che comunichi quando insegni vanno oltre il semplice contenuto della materia: per esempio il modo in cui ti rapporti con uno studente che ha una domanda, o con quello che, dopo cinque spiegazioni, ancora non capisce... o con lo studente che non ha interesse per la tua materia e c'è solo perché deve esserci... o con lo studente che punta a risultati molto alti e che diventa ansioso, ossessionato e perde il sonno. Come ti rapporti con tutti questi studenti è la cosa fondamentale. E, naturalmente, il modo in cui affronti le cose è il modello che offri loro. Imparano da te come affrontare le situazioni stressanti, come interagire con gli altri, perché osservano ogni tuo movimento e ascoltano ogni parola che dici. (Teacher 12).

b) *Cittadinanza digitale*

L'idea di affrontare la sfida della cittadinanza digitale attraverso due categorie distinte, la *cittadinanza digitale per gli studenti* e la *cittadinanza digitale per gli insegnanti*, trova ispirazione in diversi contributi di natura empirica e teorica. Innanzitutto, questa scelta riflette il punto di vista del legislatore europeo, il quale riconosce nell'utilizzo delle tecnologie digitali un ausilio per l'esercizio della cittadinanza attiva e l'inclusione sociale di tutti i cittadini (Consiglio d'Europa, 2018). Come abbiamo visto nei Cap. 1 e 3, questa prospettiva è stata oggetto di osservazione di alcuni accademici (Buckingham, 2009; Perrotta & Selwyn, 2020; Rossi & Rivoltella, 2020; Lucas et al., 2021; Ranieri, 2022b; Pancioli & Rivoltella, 2023), i quali hanno delineato le *literacy* e i saperi digitali degli insegnanti come delle pratiche sociali a forte valenza etica. Le riflessioni di questi studiosi fanno luce sul fatto che la relazione educativa tra docenti e scolari assume la responsabilità e il compito di formare gli abiti mentali e le competenze in vista dei traguardi di cittadinanza.

In maniera analoga anche un intervistato ha messo in luce il rapporto tra cittadinanza digitale dei docenti e cittadinanza digitale degli studenti sottolineando una relazione tra questi due concetti. Per questa ragione, a partire dalle sue parole, abbiamo deciso di distinguere tra le due categorie. *“Il tema della cittadinanza digitale è un tema importantissimo, perché riguarda tutte quelle problematiche di cui abbiamo parlato prima, ma anche in positivo, come dicevo, le nuove modalità di socializzazione degli studenti. Dovrebbe riguardare il modo con cui i ragazzi cercano le notizie e via dicendo... Però questa scuola ha pochi strumenti per portare avanti questa idea... Perché noi non abbiamo dei docenti preparati... Allora intanto distinguiamo le scuole di città dalle scuole di periferia. Nelle scuole di periferia c'è uno zoccolo duro di docenti adulti, per non dire anziani che con le tecnologie non hanno molta affinità. Non è il loro linguaggio. È difficile per loro entrare nel concetto di uso consapevole delle tecnologie, perché non sono in grado di usarle. Cambiano troppo velocemente. Sono talmente veloci i cambiamenti, che non riesci nemmeno ad aggiornare il tuo tablet, che già un anno dopo è da buttar via*

perché ci sono 100.000 programmi in più. Quindi diventa difficile, soprattutto dal punto di vista della capacità dei docenti, insegnare in qualche modo l'utilizzo di queste nuove tecnologie... E sarà sempre peggio... Non voglio essere pessimista eh! Però credo sia complicato parlare di cittadinanza digitale degli studenti fino a quando non avremo una cittadinanza digitale dei docenti..." (Dirigente 6).

Prima di soffermarci sull'analisi delle due categorie, è importante premettere come il 70% degli intervistati (trenta su quarantatré di cui tre presidi e nove docenti irlandesi, tre dirigenti e quindici insegnanti italiani) riconosca nella rivoluzione digitale uno degli elementi di principale cambiamento nel contesto scolastico (vedi Grafico 1²²⁵). La portata dei cambiamenti sulla società e sulla scuola viene considerata sia nella sua dimensione ontologica – il riferimento è qui il concetto di *Onlife* (Floridi, 2017) – sia sotto il profilo gnoseologico ed etico-sociale – la cosiddetta *digital plenitude* (Bolter, 2019).

Riportiamo due estratti che fungono da esempio, dove il primo può essere associato al tema dell'*Onlife*: *"Penso che la tecnologia abbia aperto delle porte in tutto il mondo. Quando ho iniziato a insegnare nel 2011, dovevo fisicamente andare all'università, in UCD o al Dublin West Education Center. Ma ora, si può accedere all'istruzione da qualsiasi luogo. Credo che il Covid abbia avuto un enorme impatto su questo, perché ha introdotto un mix di lezioni in presenza e online. Il confine tra offline e online si è sfumato, e ora la realtà è un intreccio di ambe due"* (Teacher 1).

Il secondo, invece, è legato all'idea di *digital plenitude*: *"la scuola si trova di fronte a una sfida culturale. Il suo compito è contribuire a generare un soggetto chiamato a esercitare una responsabilità nei confronti di sé e degli altri. Questa responsabilità nei confronti di sé e degli altri consiste anche nella capacità di selezionare e di filtrare il mondo delle informazioni che arrivano dai media. Bisogna attivare continuamente quegli schemi binari dell'umanesimo con cui abbiamo costruito la nostra civiltà: vero o falso, giusto e ingiusto, buono o cattivo, ammirevole e ripugnante. Il punto più grande di cambiamento è la pervasività delle informazioni. I nostri giovani hanno a disposizione una serie illimitata di media di informazione. Per questa ragione la scuola ha a che fare con la*

²²⁵ Riportiamo il Grafico 1 già commentato all'inizio della Sez. 4.2.1 *Il docente professionista e le categorie 'competenze professionali' e 'competenze pedagogico-didattiche'*.

generazione di un soggetto che deve essere competente innanzitutto rispetto a questi schemi binari. Perché è la familiarità con questi schemi binari che permette una selezione accurata e critica dell'immenso flusso di informazioni che arrivano agli studenti" (Docente 30).

Come si evince dal Grafico 1 e dal contenuto delle interviste, la rivoluzione digitale è strettamente connessa anche al secondo elemento di cambiamento più menzionato: la pandemia Covid-19, citata dal 53% degli intervistati (ventitré, di cui un dirigente e sette docenti irlandesi, quattro dirigenti e undici insegnanti italiani). Il periodo pandemico, infatti, è stato per molti docenti un momento di sperimentazione e auto-formazione per quanto riguarda l'utilizzo delle tecnologie digitali: *"Sicuramente il Covid ha segnato un punto di non ritorno. Sia per i ragazzi che per noi. Grazie al covid ho imparato ad usare le tecnologie. Ahahaha. Di necessità si fa virtù. In un momento così buio ho imparato a vedere nella tecnologia una risorsa. Di solito era per me un limite Forse anche per un mio bias. Però ho imparato. Questo può essere anche uno strumento in più che può essere utilizzato nella didattica"* (Docente 14).

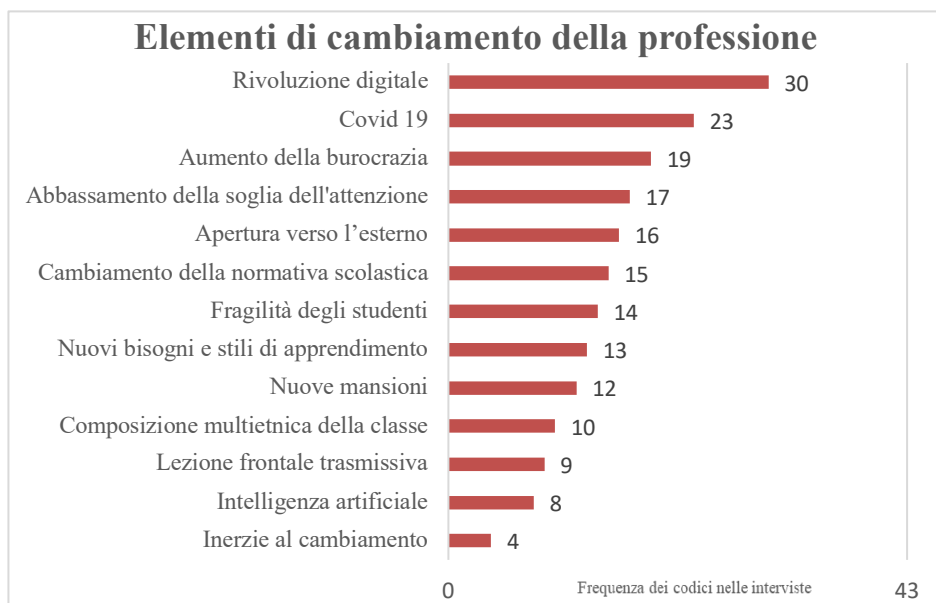


Grafico 1 Codici relativi alla categoria elementi di cambiamento nella professione docente

rappresentano il più grande cambiamento avvenuto nella scuola secondo i nostri interlocutori. Si tratterà adesso di approfondire la natura di questo cambiamento attraverso l'esposizione dei codici ricavati dall'analisi delle risposte dei docenti e dei dirigenti alle tre domande relative alle tecnologie digitali²²⁷.

In questo senso la composizione del nostro *codebook* ci consente di proporre una prima osservazione di natura epistemologica: a partire dalle esperienze degli intervistati possiamo adottare una prospettiva ecosistemica alla tematica del digitale nella scuola (Panciroli 2020) che evidenzia i limiti delle posizioni apocalittiche e deterministiche (Rivoltella, 2019). La visione ecosistemica, infatti, per un verso si distanzia da quella apocalittica, il cui paradigma interpretativo è rappresentato dalla metafora del rischio²²⁸, per il fatto di prestare particolare attenzione alle potenzialità degli strumenti digitali alla luce di un approccio olistico capace di cogliere i rapporti di interdipendenza tra dimensioni eterogenee, come l'azione didattica, il processo di apprendimento degli studenti, lo sviluppo della comunità scolastica (una comunità che apprende) e i comportamenti etico-sociali degli scolari. Dall'altro, essa si fa promotrice di uno sguardo problematicista (Panciroli, 2020) che considera le tecnologie come una forma culturale (Roncaglia, 2020; Buckingham, 2020), superando così una concezione meccanicistica e deterministica. Come afferma Rivoltella (2019), uno dei limiti del determinismo è riflettere esclusivamente sugli impatti degli strumenti a partire da un dualismo fondato sull'idea che le tecnologie *tout court* siano una sorta di panacea o di causa di tutti i mali²²⁹.

²²⁷ Riportiamo le domande: Quali sfide rappresentano le nuove tecnologie per la sua professione? Potrebbe declinare tali sfide in termini di rischi, vantaggi e opportunità? Cosa le viene in mente con l'espressione cittadinanza digitale?

²²⁸ "Lo schema teorico apocalittico, che nella diffusione della comunicazione digitale legge una minaccia seria sia per l'individuo (come i temi della pedofilia, della violazione della privacy e del raggio telematico sottolineano) che per il sistema sociale, sottoposto a un processo di lenta erosione e di indefinita deriva individualistica. [...] rischio è il termine più ricorrente nelle analisi di chi si riconosce nella prospettiva apocalittica" (Rivoltella, 2019, pp. 204-205), vedi nota 38.

²²⁹ Relativamente al determinismo tecnologico proponiamo le riflessioni di Rivoltella, Ranieri e Buckingham. Il primo associa al determinismo la parola impatto: "Il determinismo si riconosce nella metafora dell'impatto. Essa rende bene l'idea di un nesso di causa-effetto tra l'avvento dei media e il risultato che esso produce. Parlare di impatto significa evocare l'immagine di qualche

Cittadinanza digitale docenti



Grafico 8 Codici relativi alla cittadinanza digitale per docenti

Come emerge nei *Grafici 8 e 9*, i media digitali vengono analizzati dai partecipanti a partire da differenti aree tra loro interconnesse. La prima riguarda il rapporto docente studenti. I dati qualitativi mostrano come tredici intervistati

cosa che interviene su una situazione consolidata alterandola, producendovi scompensi: esattamente quello che i media, in questa prospettiva, producono a livello di abitudini individuali e social” (2019, p. 205). I secondi, invece, affrontano la tematica a partire da una riflessione di carattere politico e culturale. A questo proposito Ranieri afferma: “assumendo una visione essenzialistica della tecnologia, si sposano letture deterministiche del suo impatto sulla società, vuoi di segno ottimista (vale a dire, la tecnologia come panacea dei mali della società) vuoi pessimiste (ossia, la tecnologia è la causa di tutti i mali della società), trascurando la rilevanza di fattori extra tecnologici come la politica, l’economia, la società” (2024, p. 7). Sulla stessa linea Buckingham: “ciò che li accomuna tutti [gli approcci deterministici], però, è l’idea che essi siano causati dalla tecnologia in sé e che se questa venisse rimossa o controllata in qualche modo, questi problemi scomparirebbero. Ma anche in questo caso, siamo dinanzi a una forma di determinismo tecnologico: all’idea che le macchine ci schizzeranno e ci distruggeranno si contrappone l’idea, ugualmente deterministica, che esse ci rafforzeranno e libereranno” (Buckingham, 2020, p. 20).

(tra cui due docenti e due presidi irlandesi, un dirigente e otto insegnanti italiani) facciano esplicitamente ricorso a una forma di didattica digitalmente aumentata, poiché ritengono che essa sia in grado di coinvolgere attivamente gli studenti (codice rilevato ventuno volte, con cinque docenti e due presidi irlandesi, tre dirigenti e undici docenti italiani) e implementare strategie di personalizzazione (dieci codici, di cui tre relativi ai docenti italiani, uno a un preside irlandese e sei a insegnanti irlandesi).

Tuttavia, rimanendo sempre in ambito didattico, ventiquattro intervistati (di cui dodici insegnanti e un preside irlandese) sottolineano che le tecnologie digitali hanno un impatto negativo sulla capacità di attenzione degli studenti e due docenti irlandesi riferiscono di essere preoccupati per il fenomeno del plagio legato all'utilizzo dell'intelligenza artificiale (nello specifico ChatGPT). Riportiamo a questo proposito alcuni esempi: *“Per esempio, stamattina, stavo tenendo una lezione sui virus e ho chiesto agli studenti di scrivere una lettera persuasiva indirizzata a un adulto sui benefici della vaccinazione.... Potevano scegliere un virus, fare una ricerca su di esso ed esaminare i vaccini sviluppati, o non sviluppati. Nessun libro scolastico avrebbe potuto offrire una gamma così ampia di scelta o permettere loro di esplorare argomenti così vari. Chiaramente il presupposto, qui, è che lo studente con il dispositivo stia effettivamente facendo una ricerca efficace, invece di limitarsi a cercare su Google o di accettare il primo risultato come fonte affidabile. Quindi, la tecnologia offre grandi opportunità per la creatività, la scelta e la flessibilità... [...] Se qualcuno oggi mi dicesse: «guarda, togliamo la tecnologia», bhe penso che lo stile di apprendimento dei nostri studenti cambierebbe completamente. Gli studenti perderebbero molta flessibilità e non sarebbero in grado di dirigere il loro apprendimento, e credo che sarebbe una perdita enorme. La tecnologia ha migliorato le mie lezioni. Penso che sia più facile coinvolgere gli studenti con le tecnologie... Anche se, sono convinta che non sempre, perché non si può utilizzare la tecnologia per tutta l'ora di lezione. La tecnologia mi permette di dare meno istruzioni perché, nelle mie lezioni, spesso le istruzioni sono scritte o visivamente disponibili. Gli studenti, però, hanno bisogno anche di una forma di apprendimento esperienziale, devono imparare senza usare gli iPad. Quindi, è il giusto equilibrio*

(blended) che conta. Il giusto equilibrio è davvero importante. Dobbiamo sempre ricordare che la tecnologia è un mezzo per raggiungere un fine, non il fine stesso nel processo di apprendimento. Spero si capisca” (Teacher 4).

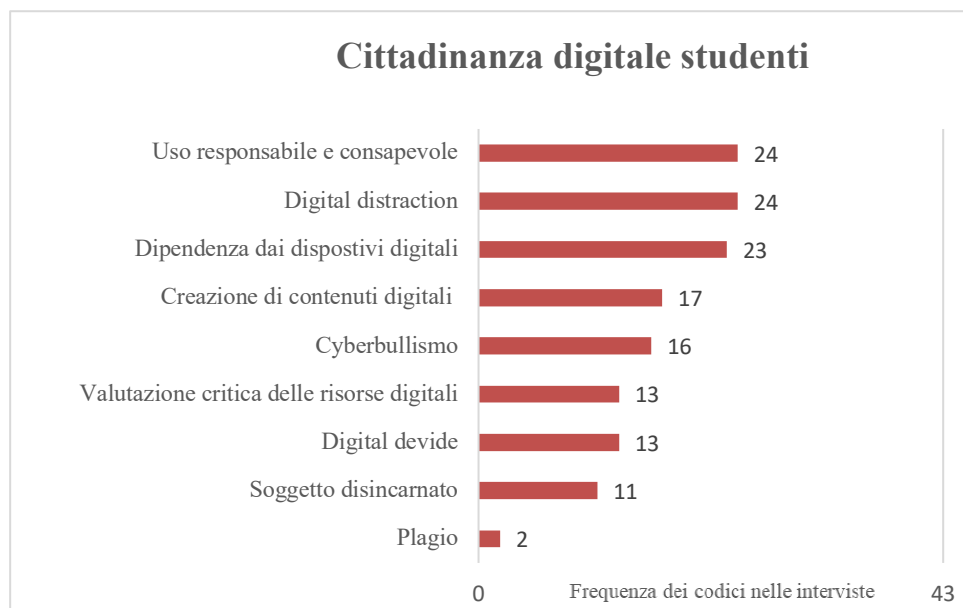


Grafico 9 Codici relativi alla cittadinanza digitale per studenti

“Credo che le tecnologie, in particolare il digitale, abbiano cambiato la capacità di concentrazione degli studenti. Riscontro una capacità di attenzione sempre minore, sia da parte degli studenti che da parte degli insegnanti. Sta diminuendo la capacità di stare attenti al di fuori dell’interazione con i dispositivi digitali. Anche perché andando avanti con gli anni, ci saranno sempre più giovani nativi digitali e meno persone che hanno studiato sui libri cartacei. Però per questo motivo, ma anche per facilitare il lavoro in generale credo che l’integrazione del digitale con gli strumenti tradizionali sia necessaria e fondamentale. Per la mia materia non è sufficiente studiare solo sui libri o sugli appunti. L’integrazione del materiale cartaceo scritto, con quello digitale (video, filmati, musica etc) è fondamentale. [...] L’utilizzo della

LIM²³⁰ è all'ordine del giorno. Io utilizzo la lavagna o altre risorse tipo la G-suite per scrivere, ma anche per proiettare, per condividere file e per far ascoltare loro dei video. A volte utilizzo anche il telefono anche se molte volte viene stigmatizzato, perché lo si utilizza a scopo personale, quindi essenzialmente come fonte di distrazione. Però secondo me andrebbe integrato nella lezione. I cellulari sono parte integrante della vita dei ragazzi, quindi andrebbero educati a utilizzare i cellulari nella maniera giusta. Qui ritorna un aspetto di cittadinanza credo. L'acronimo del Bring your own device è giusto! Noi dobbiamo insegnare ai ragazzi che il cellulare, come qualsiasi strumento, può avere una funzione sana e una nociva” (Docente 23).

Per quanto riguarda la seconda area, ossia la crescita personale e lo sviluppo della comunità scolastica, venticinque intervistati utilizzano il digitale per gestire e accedere alle risorse didattiche (un preside e nove docenti irlandesi, tre dirigenti e dodici docenti italiani), ventuno (quattro docenti e due presidi irlandesi, tre dirigenti e dodici italiani) affermano di ricorrere ai dispositivi digitali per la propria crescita personale e infine cinque insegnanti dichiarano di utilizzare le tecnologie per collaborare con i colleghi (un docente italiano e quattro irlandesi).

Ancora una volta proponiamo alcuni estratti delle interviste: *“Le tecnologie sono importanti perché mi aiutano a tenere tutto ben ordinato. Posso, per esempio, mettermi in contatto più facilmente con i colleghi... Poi sono state una risorsa imprescindibile durante il Covid. Siamo in una fase dove dovremmo consolidare quanto abbiamo appreso, ma al contempo ritornare al valore della relazione umana. Poi come dicevo prima, io provo ad integrarle. Per esempio, una cosa che è molto utile è la condivisione del materiale tramite Google Drive. Poi però non può limitarsi a quello, ci vuole della collaborazione! Oppure, scambiarsi i giudizi sui ragazzi tramite le tecnologie, anche questo è importante, perché rende il processo efficace. Ma non si può sostituire alla relazione umana” (Docente 16).*

“Allora le faccio vedere una cosa! Le faccio vedere cosa stiamo cercando di fare con tanta fatica. Allora c'è sempre stata la programmazione o meglio in qualche modo si richiede alle scuole. Ora noi per la prima volta siamo riusciti a fare in modo che la

²³⁰ Lavagna Interattiva Multimediale

programmazione settimanale e mensile, vedi qua settembre-ottobre, venga tenuta assieme. Quindi questa programmazione permette di vedere a tutti gli insegnanti cosa stiano facendo gli altri... Per esempio, qua, apriamo l'area umanistica e quello di italiano ha messo giù delle cose così come quello delle scienze umane... Bisogna che gli insegnanti vedano quello che gli altri stanno facendo. Perché la comunicazione tra i docenti senno' è inesistente. [...] Il solitario lavoro dell'insegnante, in questo modo, cambia. Il docente viene stimolato dal lavorare insieme agli altri, e quindi un docente ha la possibilità di dire: «anche io sto facendo questo argomento aspetta che mi aggancio». Inoltre, questa idea di programmazione condivisa si rispecchia nei consigli di classe. Fino adesso nei consigli di classe che ogni docente deve fare, c'è l'elenco degli studenti dalla A alla Z e si passa in rassegna l'elenco. Poi per ogni materia si dice se lo studente o la studentessa sta lavorando più o meno bene. Questo è il consiglio di classe banalizzando... Però nel momento in cui abbiamo tolto il nome consiglio di classe e abbiamo chiamato il momento consiglio di progettazione e programmazione delle attività, è cambiato l'ordine del giorno di quella riunione che è, comunque, un consiglio di classe. [...] Chiaramente questo si potrebbe fare anche in formato cartaceo, ma è molto più comodo con le tecnologie, così gli insegnanti possono avere un file comune dove tutti possono scrivere... E anche per gli studenti avere un file comune dove tutti possono vedere un documento comune è una cosa importante. Perché una volta avevano il foglio di tedesco, di scienze umane, di italiano... invece così diventa una visione un po' più di insieme” (Dirigente 6).

*“[Il digitale] è un aiuto a migliorare la collaborazione tra noi, sia tra colleghi all'interno dei dipartimenti che tra dipartimenti diversi. Secondo me la collaborazione è migliorata notevolmente. Non ho più bisogno di incontrare i miei colleghi di persona; possiamo lavorare online senza doverci incontrare fisicamente, anche perché spesso è difficile trovare il tempo per trovarsi di persona. Ad esempio, nella nostra scuola, posso pianificare una lezione e il mio collega [D****] può apportare alcune modifiche. Quando torno a controllare, le modifiche sono già state fatte, il che consente un uso più efficace del tempo. Posso anche collaborare con colleghi esterni alla nostra scuola. Poi, penso che la condivisione di idee sia migliorata anche attraverso piattaforme come Twitter e network professionali, dove è possibile*

trarre ispirazione e nuove idee anche da persone che non si conoscono personalmente” (Teacher 2).

Le principali sfide nell’ambito etico-sociale riguardano le possibili dipendenze dai dispositivi digitali (ventitré occorrenze, di cui sei insegnanti e tre presidi irlandesi, tre dirigenti e undici docenti italiani), il fenomeno del cyberbullismo (sedici occorrenze, di cui sei insegnanti irlandesi, quattro dirigenti e sei docenti italiani), le problematiche connesse alla disincarnazione del soggetto (undici occorrenze, quattro insegnanti e un preside irlandesi, due dirigenti e quattro italiani), e infine il *digital divide* emerso durante dall’esperienza del Covid-19 (codice presente in dieci interviste, di cui tre presidi e due docenti irlandesi, due dirigenti e tre docenti italiani). Un’opportunità per affrontare le cause di questi rischi, anziché limitarsi a trattare i sintomi, è rappresentata dai codici riguardanti l’uso responsabile e consapevole delle tecnologie (emerso in ventiquattro interviste, sette di esse sono insegnanti e due presidi irlandesi, due dirigenti e tredici insegnanti italiani), creazione di contenuti digitali (presente diciassette volte, di cui tre docenti e due presidi irlandesi), e valutazione critica delle risorse digitali (dodici occorrenze, un preside e tre docenti irlandesi, otto docenti italiani).

Riportiamo alcuni esempi significativi: *“Gli aspetti negativi delle tecnologie digitali, sia per gli studenti che per gli insegnanti, credo siano legati alla comunicazione. Stiamo perdendo la comunicazione faccia a faccia; accade molto meno. La maggior parte delle comunicazioni avvengono tramite email, e non c’è alcun coinvolgimento emotivo dietro queste email. È più difficile ottenere una comunicazione diretta e, nel mio lavoro, ricevo centinaia di email al giorno da persone, e potrei anche perderne una... [...] Come ho detto all’inizio, per me la sfida più grande, soprattutto nelle scuole, è rappresentata dai social media e dall’impatto che hanno sugli studenti. Non riescono a staccarsi dai loro dispositivi, e alcuni insegnanti fanno lo stesso. Stiamo cercando di insegnare a questi ragazzi a non dipendere troppo dai loro dispositivi, perché ciò influenza il loro apprendimento. Negli ultimi anni, quando entravi a scuola la mattina, c’era un gran silenzio. Questo accadeva perché erano tutti concentrati in silenzio su loro cellulari. Parlando con gli*

studenti di questo tema, abbiamo deciso insieme a loro di ridurre l'uso dei dispositivi; quindi, abbiamo introdotto dei contenitori per i loro telefoni, dove dovevano depositare i cellulari prima di entrare. [...] L'uso etico dei dispositivi digitali e dei social media è davvero importante. Penso che sia diventato un aspetto fondamentale del nostro lavoro, ora, aiutare a educare gli studenti su questo. Il problema è che gli insegnanti, come gruppo, non sono sempre aggiornati su queste tematiche. C'è una grande differenza di età tra gli insegnanti, [...] quindi cambia anche il tipo di familiarità che abbiamo con la tecnologia. Quindi, quando parliamo di cittadinanza digitale, beh, credo che tutti noi siamo cittadini digitali non appena abbiamo un telefono cellulare. La domanda è se ne siamo consapevoli o meno” (Principal 2).

“Il problema delle dipendenze dai cellulari credo che sia uno dei grandi effetti collaterali o dei grandi svantaggi delle tecnologie. Perché sta veramente influenzando in maniera negativa le capacità relazionali e comunicative dei nostri studenti. Penso all'utilizzo della chat. Il fenomeno del cyberbullismo, per esempio, sfugge dalla dinamica della classe, è difficile da controllare per noi docenti. Purtroppo sì, la comunicazione è completamente alterata, manca la reciprocità nella comunicazione delle nuove generazioni. La capacità di sapersi ascoltare e riconoscere uscendo fuori di sé. Dobbiamo assolutamente contrastare questi fenomeni. È vero anche che la soglia di attenzione dei nostri studenti si è abbassata drasticamente. Senza voler generalizzare, però sono talmente abituati ai video, all'informazione visiva che non riescono più a concentrarsi. Faticano a star concentrati anche nel seguire i video. I giovani prediligono forme di comunicazione molto più veloci, senza dar peso alle forme più tradizionali come la lettura. Poi, molti dei nostri ragazzi trascorrono la notte insonne davanti a questi cellulari o ai computer. Questo è un problema drammatico. Una minaccia. Questi atteggiamenti vanno contrastati e arginati. [...].

Il digitale è uno strumento, ricordiamocelo, non è mai il fine. Bisogna offrire anche spazi alternativi su cui farli impegnare. Il teatro, la musica, lavori di gruppi, escursioni, tutti spazi, insomma, dove i ragazzi imparino a stare assieme, ad ascoltarsi. Spazi dove si propone il dialogo, l'ascolto, l'empatia, condividere. Per

esempio, il coro è uno strumento molto importante per questo. Il coro insegna a entrare in sintonia, ad ascoltare l'altro, a rispettare i tempi e gli spazi dell'altro. Insegna il tempo dell'attesa. Quindi tecnologie sì, ma in maniera critica. Combattendo i rischi e lavorando sulle opportunità. [...] Un anno fa abbiamo mostrato a dei genitori increduli alcune chat che gli studenti si sono scambiati. Attraverso i canali istituzionali, cioè Google Classroom. C'è veramente in molte di queste chat una violenza inaudita. I ragazzini e le ragazzine alcune volte non si rendono nemmeno conto di quello che stanno dicendo o scrivendo. Di quanto possa ferire l'altra persona. La scuola deve aiutare gli studenti a comprendere il pericolo e la gravità di determinate situazioni non semplicemente criticandole in maniera, potremmo dire paternalistica, ma offrendo spazi e opportunità alternative. [...] Quindi la cittadinanza digitale diventa una competenza. Imparare il giusto compromesso tra reale e virtuale. Bisogna imparare a gestire queste due realtà. Essere cittadini significa essere consapevoli, riconoscere gli spazi di libertà, di regole entro le quali muoversi, riconoscere i propri diritti e i propri doveri” (Dirigente 8).

“Secondo me la sfida più grande non è quella di fare usare ai ragazzi il digitale, perché tanto loro lo sanno fare meglio di noi. Quanto, semmai, fare capire loro quali siano i rischi connessi all'utilizzo del digitale. Farli assumere un atteggiamento critico. Noi, come insegnanti, dovremmo lavorare su questo. Dovremmo essere formati su questo, e soprattutto lavorare sull'evitare la dipendenza dal web. Io vedo i ragazzi sempre più dipendenti dall'utilizzo degli smartphone, del web e dei social. Gli insegnanti dovrebbero essere formati per insegnare loro un uso moderato dei mezzi. La scuola ha questa sfida aperta. Io non mi sento ancora all'altezza di questa sfida” (Docente 14).

“Non sembrano più in grado di sostenere una normale conversazione. Si spaventano all'idea di andare a casa di qualcuno e bussare alla porta. Non si chiamano nemmeno più. Si scambiano messaggi su WhatsApp, Instagram e Snapchat. L'intero modo in cui i giovani comunicano tra loro si è trasformato, ti direi in peggio. Poi, io non sono d'accordo nemmeno con i valori promossi sui social media, che spingono i giovani a concentrarsi solo sulle apparenze e sull'immagine di sé. Hanno bisogno di scoprire se stessi in una maniera differente da come viene proposto sui social.

Poi, a scuola, naturalmente, come ho detto, la tecnologia digitale presenta dei vantaggi: io ho un proiettore, un computer portatile con cui posso fare ogni genere di cose... fargli fare un gioco, mostrare un quiz... Ma in un certo senso, credo che tutto questo non sia altro che una sorta di tattica per cercare di catturare la loro attenzione, perché la loro attenzione è stata compromessa da questi strumenti. L'attenzione era molto più alta prima dell'arrivo dei media digitali. Oggi è difficile trovare un bambino di 10 anni che riesca a sedersi a guardare un film. Sono troppo irrequieti. Sono troppo abituati a guardare un videoclip di un minuto su TikTok. Addirittura, sedersi e guardare anche un'ora e mezza di un film è ormai difficile per la maggior parte dei bambini. Quindi questa è una terribile... una terribile conseguenza di ciò che è accaduto con i social media. Quindi la responsabilità della scuola è quella di educare i ragazzi” (Teacher 12).

È bene sottolineare come in tre delle quattro scuole intervistate in Irlanda sia stato proibito l'utilizzo dei telefoni cellulari durante l'orario scolastico con lo scopo di contrastare le dipendenze e le difficoltà relazionali dei discenti. Questa iniziativa viene descritta in maniera positiva da tutti i presidi intervistati e da cinque docenti irlandesi. Il codice utilizzato è *policy* sull'utilizzo dei cellulari a scuola (otto occorrenze, di cui una dirigente italiana, quattro insegnanti e tre presidi irlandesi). Riportiamo le parole di un preside e di un insegnante di due scuole diverse: *“abbiamo introdotto una scatola che funge da contenitore per i loro telefoni, dove lasciano i telefoni prima di entrare. Adesso, quando arrivano a scuola, parlano tutti. Parlano anche durante la pausa pranzo. Ha avuto un effetto veramente positivo. I dispositivi possono essere utilizzati se un insegnante lo richiede per la lezione. L'insegnante può dare il permesso di aprire la scatola e gli studenti possono usare il loro dispositivo in classe”* (Principal 2).

“Questo è il primo anno in cui abbiamo implementato il divieto totale dell'uso dei telefoni nella scuola. Quindi, quando gli studenti arrivano al mattino, mettono i loro telefoni in una piccola scatola, che viene chiusa a chiave. Possono riprendere il telefono, quando escono nel pomeriggio. Quindi, ora siamo una scuola completamente senza telefoni, principalmente a causa del bullismo. Poi sai, quando gli studenti arrivano a scuola... la scuola inizia alle 8:40, ma loro possono arrivare

già verso le 8, li vedevi seduti al piano inferiore aspettando che iniziasse la lezione, e tutti erano semplicemente attaccati ai loro telefoni, senza parlare tra loro o avere l'opportunità di fare amicizia. Quindi, sì, niente telefoni a scuola adesso.... Stiamo cominciando a vedere i benefici” (Teacher 6).

Differente, invece, è l'opinione di una dirigente italiana, la quale afferma: *“Sono anche un po' rimasta perplessa dalla nota del Ministero²³¹ sul divieto dei telefoni cellulari, anche se poi va letta con attenzione. Non è un divieto assoluto è stato un po' propagandata come un divieto assoluto. È un divieto nelle attività didattiche, ma questo di fatto c'è sempre stato” (Dirigente 4).*

Infine, gli ultimi tre codici, determinismo tecnologico²³² (citato diciotto volte, di cui tre sono insegnanti irlandesi, due dirigenti e quindici docenti sono italiani) *agency* digitale trasformativa (quattordici codici, di essi tre insegnanti e un preside irlandese, un dirigente e nove docenti italiani) e iperconnessione (cinque codici, due presidi irlandesi, due dirigenti e un docente italiani), evidenziano come alcune resistenze da parte dei docenti emergano in risposta a un approccio percepito come impositivo e top-down nell'introduzione delle tecnologie digitali. A una visione di tipo deterministico, contrapponiamo il concetto di *agency* digitale che sottolinea la responsabilità, il coinvolgimento attivo e la creatività del docente.

Proponiamo due esempi di determinismo tecnologico: *“Ti faccio un esempio: una mia collega esperta, più anziana di me, aveva consolidato da tempo la sua attività didattica che si basava principalmente su sull'utilizzo della lavagna bianca e dei pennarelli. [...] Poi, l'estate scorsa, abbiamo ricevuto un finanziamento dal Department of Education e sono stati installati, credo, circa 10 o forse 12 schermi*

²³¹ La dirigente fa riferimento alla nota del 20 dicembre 2022. <https://www.miur.gov.it/-/stop-ai-cellulari-in-classe-circolare-del-ministero-inviata-alle-scuole-valditaro-tuteliamo-l-apprendimento-dei-ragazzi-e-il-rispetto-per-i-docenti> (consultato il 10/08/2024).

²³² Riportiamo la definizione di determinismo tecnologico utilizzata nel *codebook*: “il determinismo si riconosce nella metafora dell'impatto. Essa rende bene l'idea di un nesso di causa-effetto tra l'avvento dei media e il risultato che esso produce. Parlare di impatto significa evocare l'immagine di qualche cosa che interviene su una situazione consolidata alterandola, producendovi scompensi: esattamente quello che i media, in questa prospettiva, producono a livello di abitudini individuali e sociali” (Rivoltella, 2019, p. 204).

interattivi. Uno di questi è stato messo nella sua aula, dove insegna biologia e chimica. Questo cambiamento l'ha letteralmente spiazzata; ha avuto grandi difficoltà ad adattarsi improvvisamente a un nuovo approccio all'insegnamento. Perché a) la sua lavagna bianca era sparita; b) ha dovuto imparare da nuovo come utilizzare questa nuova tecnologia. Ha fatto veramente facendo molta fatica ad adattarsi, al punto da cominciare a riprogrammare le lezioni fino a che non ha dovuto cambiare aula. È stato un passo enorme e una sfida enorme. Perché un conto è dover passare un'ora, due o tre a imparare, un conto è dover imparare da capo il mestiere, magari dovendo utilizzare metodologie nuove e cambiando quelle vecchie già collaudate. Ecco perché molti altri insegnanti non hanno fiducia e non sono minimamente interessati a usare una lavagna interattiva. Hanno insegnato per 30 anni usando la lavagna o, ancora prima, il gesso. Quindi sì, è un problema. È una sfida. Può essere molto scoraggiante. Quindi, pensando a questo esempio, gli insegnanti sono spaventati perché devono cambiare, e spesso questo cambiamento non sembra portare a un reale miglioramento. [...] A volte un cambiamento improvviso e dirompente come questo può persino far perdere buone pratiche e preziosa esperienza che si sono accumulate nel tempo” (Teacher 7).

“Cioè non bisogna essere, secondo me, monotematici neanche nell'utilizzo delle tecnologie. Le tecnologie sono uno strumento che ci aiuta ad arrivare ai ragazzi. Ma la scuola ha anche il compito di far crescere i ragazzi e quindi di proporre loro qualcosa di diverso, cercando di utilizzare, per esempio, anche il lavoro di gruppo. Alle volte le tecnologie credo isolino i ragazzi... i ragazzi devono imparare a confrontarsi tra di loro” (Docente 16).

“Secondo me, il digitale è stato anche un po' imposto. Specialmente dopo il Covid, forse andava fatta una riflessione su cosa e su come inserire il digitale nella scuola. Ma dalle cose più banali... Secondo me, uno dei cambiamenti più drastici alle superiori è stato l'introduzione del registro elettronico. Banalmente lo diamo per scontato, ma in realtà ha cambiato la modalità proprio con cui i genitori e gli studenti stessi affrontano la scuola. Ormai nessuno si scrive più i compiti sul diario banalmente. Quindi è l'insegnante che ha il compito di dire cosa devi fare... Già alle elementari, i bambini non imparano a scriversi i compiti, sanno che la maestra scrive

le pagine sul registro. Cambia proprio la modalità su cui si affronta la scuola: i genitori vedono il voto subito e quindi manca poi la relazione di fiducia, o comunque cambia la relazione se non altro figlio genitore [...]. È mancata sempre un po' di riflessione. Nel senso che sono tutte cose che ci cadono dall'alto e che dobbiamo fare per forza" (Docente 25).

Di seguito gli esempi sull'agency: "le tecnologie sono un aiuto enorme se usate come strumento e non come fine [...] su questo c'è proprio una divergenza mai tematizzata, mai discussa. Perché non c'è il tempo e non ci sono i luoghi per affrontare questo aspetto. [...] Io sono collaboratore dell'animatore digitale [...] ho addirittura un distacco di ore per seguire tutta le attività e gli impianti informatici a scuola. [...] Io non disdegno in alcun modo le tecnologie. Anzi! Una volta i ragazzi mi hanno fatto un meme dove io abbracciavo il mio Mac [...], [ma credo che] questo massiccio impiego delle tecnologie, che ha da esserci, non può diventare un sostitutivo di quello che dicevo prima. Cioè la lezione rimane la comunicazione di quello che ha perturbato con interesse te e ti ha acceso delle luci sul mondo. E che tu cerchi di riproporlo ai ragazzi perché perturbi loro e possa aprire loro una luce sul mondo. [...] Posso usare dei filmati, un gioco, un doodle, ma poi affinché il momento dell'insegnamento sia fecondo ci vuole un incontro tra due soggetti. Un confronto frontale, non passivo! Quindi deve rimanere il punto in cui due persone dialogano e rivelano qualcosa di loro stessi. In questo senso c'è molta ambiguità perché non si può fare lezione solo con i filmati di storia. Barbero è bravissimo, è molto più bravo di me! Ma il punto è che tu gli proponi qualcosa di lui. [...]

Ho un esempio su questo. Ti racconto come è nata l'idea di registrare le lezioni, registrare chiaramente solo la parte frontale. Ovviamente non registro le interrogazioni anche per problemi di privacy dei ragazzi. Già sono al limite. Qualcuno, qui, mi contestava già la cosa, perché è vietato da parte dei ragazzi registrare. Almeno era vietato registrare per preservare la libertà e la privacy dell'insegnante. Ma se sono io registrarli ovviamente non c'è nessun problema. Se metto in rete mi espongo solo io a rischi enormi. [...] Io mi espongo a questo rischio, perché dico sempre loro, la lezione non è ripetere il libro. La lezione accade a lezione, quindi il libro è lo strumento per poter approfondire. Per cui la lezione fa testo.

L'obiezione loro è stata proprio questa: «ma se la lezione fa testo ed io non ci sono, non ho il testo!». E quindi da qui l'idea di dare loro la possibilità di seguire le lezioni, riprendendole. Ed ecco la registrazione... cioè la possibilità di avere delle lezioni. Se non c'era questa possibilità che offre la tecnologia, c'era una possibilità in meno. Poi, laddove mi sono accorto, è successo una volta sola, perché sono sempre stati molto corretti, cioè rimangono attenti c'è un livello di attenzione normale. Dove mi sono accorto che in una classe avevano l'abitudine di essere poco attenti e di ascoltarsi le lezioni a casa, allora le ho tolte. [...] Cioè quando mi sono accorto che la registrazione disincentivava lo stare attenti a scuola. Insomma, che le tecnologie siano dei mezzi, degli strumenti significa questo. Un supporto alla comunicazione di sé attraverso la materia” (Docente 20).

“Come insegnante, con l'intelligenza artificiale devo capire se e in che modo i miei studenti stanno realmente assimilando ciò che ho insegnato. Non posso più fare affidamento sugli essay per valutarli [gli studenti]. Quindi, bisogna essere creativi. L'IA non è ancora in grado, ad esempio, di creare un video o un diagramma. E anche se uno studente utilizza l'IA per aiutarsi a realizzare un video, deve comunque passare attraverso un processo di apprendimento, e quindi questo lo costringe a imparare qualcosa lungo il percorso.

[...] Come insegnante, la cosa positiva è che ho deciso di accogliere questo cambiamento, perché ho capito che non posso combattere contro l'intelligenza artificiale, quindi ho iniziato a usarla nell'insegnamento. Ad esempio, la scorsa settimana stavamo lavorando sulla Dichiarazione universale dei diritti umani, no?... e abbiamo chiesto al chat-bot IA creare un rap nello stile di Snoop Dogg. La chiave è saper gestire questa tecnologia per ottenere risultati migliori.

Forse, come insegnante, potrei far usare l'IA agli studenti per fare delle ricerche, per esempio sulle donne nella Germania nazista e poi chiedere loro di creare 10 domande basate su ciò che trovano. Stanno imparando? Sì, perché devono riflettere su ciò che stanno chiedendo alla tecnologia. Ad esempio, potrebbero chiedere: «quale percentuale di donne era...?». Poi potrebbero scambiarsi le domande e rispondere reciprocamente. Ma queste sono competenze che non abbiamo. Non siamo mai stati formati per fare questo. Un posto che però è davvero utile per gli insegnanti è

Twitter... Twitter è uno spazio straordinario... Puoi vedere insegnanti in Spagna, negli Stati Uniti o in Messico che condividono come stanno usando e gestendo l'IA. È davvero utile. Ho imparato delle cose sulle AI" (Teacher 1).

Concludiamo con un'osservazione deducibile dalla presentazione dei risultati che riprende e completa quanto affermato in precedenza relativamente alla visione ecosistemica. La prospettiva della cittadinanza digitale deve muoversi entro un orizzonte e delle coordinate che comprendono:

- un'azione didattica del docente aumentata dalle tecnologie (Ferri & Moriggi, 2018; Cavalli et al., 2023) che consenta la trasposizione dei saperi secondo una logica multimodale (Kress, 2010; Calvani, 2020);
- lo sviluppo dell'intera comunità scolastica (una comunità che apprende);
- l'incoraggiamento di comportamenti etici volti al rispetto e all'inclusione.

4.2.5 L'identità professionale personale e l'identità professionale sociale degli insegnanti di fronte alle sfide della cittadinanza digitale e della cittadinanza democratica

Attraverso questa sezione cercheremo di rispondere alla domanda di ricerca generale (DR²³³) che ha accompagnato la nostra ricerca empirica. Esporremo, in primo luogo, i risultati relativi ai temi sull'identità professionale personale e sociale e, in seconda battuta, questi temi verranno associati alle due sfide culturali trattate nella Sez. 4.2.1.

Come si è detto all'interno della nostra UR, se l'identità professionale personale può essere considerata come la coscienza che un soggetto ha della propria professione, l'identità professionale sociale, invece, è equiparabile

²³³ Come la sfida della cittadinanza digitale e democratica si riflette e modifica l'identità professionale personale e sociale dei docenti in servizio nelle scuole del secondo ciclo irlandesi ed italiane?

all'autocoscienza soggettiva della propria professione che si costruisce a partire dal rapporto con il contesto professionale dei docenti. Come per il tema della professionalità, gli esempi che proporremo sono stati scelti poiché esprimono una densità di significato capace di rispondere alle nostre domande. Essi, quindi, non rappresentano le conseguenze o i risultati di un ragionamento di tipo assiomatico-deduttivo, ma un tipo di argomentazione qualitativamente esemplare. Come affermano Braun e colleghi, infatti, un tema "contiene un'idea centrale organizzatrice che cattura un modello significativo nel dataset" (2019, p. 852, traduzione di chi scrive).

In questa sezione, dunque, daremo evidenza di tre declinazioni relative all'identità professionale personale. La prima riguarda un salto di coscienza nei docenti: concepirsi non solo come degli appassionati della disciplina ma come dei professionisti della didattica, del processo educativo e valutativo (Magni, 2019; Perla, 2019; Benvenuto, 2023). La seconda richiama una concezione dialogica dell'educazione che supera²³⁴ la contraddizione educatore/educando tipica dell'educazione bancaria criticata da Freire (2002): la scoperta di poter imparare dai propri studenti. La terza allude all'idea dell'insegnamento come dono di sé (Biesta, 2022). Se i primi due temi riprendono esplicitamente i codici sviluppo umano e superamento di una concezione depositaria dell'educazione (due codici della categoria cittadinanza democratica), il terzo si ispira alle riflessioni di Biesta (2022; 2023) sul tema del dono dell'insegnamento. Questa idea viene proposta dall'autore olandese per contrastare esplicitamente il modello di *learnification* tipico delle teorie neoliberiste. Questi tre temi, quindi, alludono a quella che nel Cap. 1 è stata definita come la dimensione educativa e formativa dell'istruzione.

Riportiamo alcuni esempi relativi alla prima declinazione della tematica sull'identità professionale personale: *"Non ho scelto di fare l'insegnante, ho scelto di studiare filosofia, perché ritenevo allora e ritengo oggi che sia la migliore lente d'ingrandimento sulla realtà. Quella che ti consente di andare più a fondo di tutte*

²³⁴ Intendiamo superamento, qui, secondo l'accezione hegeliana ossia con il significato di *Aufhebung*.

le problematiche che compaiono quotidianamente sulle prime pagine dei giornali o in tv, ma che vengono analizzate di solito solo in superficie. Da questo interesse primitivo di tipo puramente intellettuale, poi entrando nelle aule per un motivo contingente, ho scoperto l'enorme e insuperabile fascino del rapporto con i giovani, che mi ha mantenuto vivo fino a oggi. Cioè, fino alle soglie della pensione. Credo che questo rapporto sia inimitabile e che non ci sia altra avventura della conoscenza, per esempio come quella universitaria, che possa eguagliare il tipo di relazione che si istituisce in un'aula scolastica nel rapporto tra il maestro e il discente. Conosco l'università perché l'ho frequentata, facendo due dottorati e tenendo dei corsi, ma credo che non ci sia nulla di paragonabile. Non c'è nessuna esperienza che possa sostituire l'idillio e il sodalizio che si produce nell'aula scolastica. Questa avventura della conoscenza è incomparabile” (Docente 30).

“Insegno dal 2011 e ho scelto questa professione perché... Beh credo che quando ero più giovane fossi più interessato alle mie materie, quindi penso di aver iniziato perché ero appassionato alla disciplina. [...] Dopo un po', però, diventa un po' noioso insegnare sempre la propria materia, quindi sono i rapporti con i ragazzi che mi tengono vivo. Per questo, per me è molto importante essere innovativo con le nuove tecnologie e con i nuovi stili di insegnamento. Credo che sia questo a tenermi legato a questo lavoro. Se dovessi ripetere ogni anno le stesse cose, credo che mi annoierei molto. Ho scelto questa professione per il rapporto con gli studenti. Mi piace l'aspetto educativo” (Teacher 1).

Come vedremo dall'esposizione degli estratti, la seconda declinazione relativa al tema dell'identità professionale personale intreccia la categoria della cittadinanza digitale. Questi passi riportano lo stupore di alcuni docenti che affermano di aver imparato qualcosa dai propri studenti relativamente alle tecnologie: *“Succedono delle cose incredibili. Allora a dicembre andiamo a teatro a vedere La Peste di Camus, i ragazzi erano contentissimi perché tre quarti di questa classe non è mai stata in un teatro con degli attori veri, ok? Quindi i miei ragazzi estasiati, erano felicissimi. Durante lo spettacolo c'era, però, un aspetto della messa in scena che non avevamo capito. Non avevamo capito che valore avessero alcuni gesti che alcuni attori facevano durante la rappresentazione. Ne abbiamo discusso un*

po', poi io ho dovuto dire ai ragazzi che non lo sapevo. Cioè abbiamo fatto delle ipotesi, ma non eravamo sicuri. Poi, succede che una ragazza contatta su Instagram un attore e gli chiede ragione di quello che ha fatto e lui le risponde. Quindi la volta dopo, lei ci dice: «io ho contattato questo, e lui mi ha risposto...» Ma in un secondo... e in maniera così naturalmente. [...]. [Le nuove generazioni] hanno un modo di ragionare nuovo e questo sì che andrebbe capito. Prima di fare tutto il resto, bisognerebbe capire che il loro modo di ragionare è certamente diverso dal nostro, proprio in forza delle nuove tecnologie. E non sto parlando solo in negativo, per esempio rispetto ai tempi di attenzione più bassi come si sente dire... Sto pensando proprio a un modo diverso di approcciare le cose che non conosce i limiti che il nostro pensiero conosce, parlo proprio dei limiti mediatici che il nostro pensiero conosce. Cioè per me un attore di teatro era una cosa assolutamente irraggiungibile. Non avevo i mezzi per arrivare lì. Invece lei, in un secondo, e in un modo del tutto naturale ha contattato l'attore. Questo mi interessa, questo mi sembra interessante. Lei non è che si è messa a pensare a come fare per contattare l'attore. No! Ma le è venuto assolutamente naturale. Io ho da imparare da questo, si capisce?» (Docente 28).

“Chiaramente utilizzare il digitale mi richiede tanta preparazione, perché io non sono nativa digitale. Per me non è così immediato [...]. Mentre per i ragazzi il linguaggio digitale è immediato. Gli viene proprio facile utilizzare questi strumenti. Guardi, poi rispetto alle competenze dei ragazzi... Probabilmente io ho un osservatorio privilegiato. Magari i ragazzi di questa scuola sono ragazzi seguiti più fortunati, più interessati non so... però io ho visto delle competenze digitali che in alcuni sono impressionanti. Cioè io ho visto ragazzi che hanno costruito dei videogiochi che hanno tradotto delle poesie in simulazioni digitali. Adesso non dico che sono capaci di programmare l'intelligenza artificiale però, insomma... Quindi il rapporto tra insegnante e docente si inverte. In questo senso il digitale apre delle possibilità nuove” (Docente 21).

“Ora, [parlando delle tecnologie digitali] trovo interessante anche il fatto di poter imparare dagli studenti, sai? E allora il rapporto educativo si capovolge: io imparo da loro. È una cosa straordinaria per i ragazzi quando questo accade, sai?

Cominciano a credere in loro stessi, ad acquisire un po' di fiducia in loro stessi." (Teacher 8).

Un altro docente, invece, riprende questo tema in maniera trasversale parlando della professione docente: *"Tu non impari, né impari ad imparare se non a una condizione: deve esserci davanti a te un altro essere umano. Per me, questi anni, questi decenni, sono stati motivo di autoformazione perché l'altro, il ragazzo brillante come quello nell'ultima fila che non apre bocca per anni, ha sempre rappresentato una sfida, una provocazione, una domanda per me. Cioè tu impari ad imparare se c'è un altro davanti a te, che per te rappresenta una domanda e ti costringe a un perpetuo esame di coscienza. Se non c'è questo perpetuo esame di coscienza innescato dalla presenza di un altro non si impara nulla, né si impara ad imparare. Non c'è alcun LongLife Learning²³⁵. Il LongLife Learning c'è soltanto se abbiamo davanti a noi volti che ci scuotono dall'inerzia. Ecco io sono tuttora scosso dai miei studenti, anche se ormai ho un mestiere piuttosto consolidato quindi vado un po' in automatico. Però il fatto di ritrovarmi ogni giorno davanti a certi volti, sui quali leggo una domanda di orientamento è ciò che mi tiene vivo e mi impedisce di acquietarmi"* (Docente 30).

Riportiamo ora l'ultimo estratto relativo alla questione del dono dell'insegnamento: *"L'insegnante deve aiutare socraticamente l'altro giovane a scoprire elementi autentici di sé. Devo dire che non ho mai avuto e credo sia anche dannoso avere obiettivi di tipo funzionale. [...] Per questo credo che la lezione nella sua struttura debba rimanere quella tradizionale. Cioè tu parli a una persona che ascolta. Questo non richiede assolutamente una passività! Ascoltare è un'attività importante. Lo fai in varie forme, comprese anche l'utilizzo di tecnologie e di strumenti multimediali. [...] Però [la lezione] rimane che tu comunichi un sapere, una coscienza, un sentire... Comunichi una perturbazione che tu hai avuto dagli autori. Cerchi di fare sì che arrivi anche loro questa perturbazione. Perché non è semplicemente un sapere che trasmetti, no? Tu lo ripensi, ripensi l'autore in quel momento, lo rivivi e lo ripensi. Io chiedo a loro questo molto spesso quando interrogo,*

²³⁵ L'espressione *LongLife Learning* è un refuso linguistico. La formula corretta è *Lifelong Learning*.

per questo alcune volte li fermo. Perché qui sono tutti ragazzi che studiano, che hanno un buon livello di lavoro. Ragazzi seri al liceo. Ma molto spesso ripetono a pappagallo, quindi ad un certo punto li fermo e dico: «ma guarda tu non mi devi ripetere. Tu mi devi dimostrare che sai. La devi ripensare la questione». Rompendo ogni schematismo. L'obiettivo è questo. In questo le tecnologie sono un aiuto enorme se usate come strumento e non come fine» (Docente 20).

Con il secondo tema, relativo all'identità professionale sociale del docente, viene presa in considerazione la relazione che ogni insegnante intrattiene con il proprio contesto professionale. Su questo punto siamo tornati più volte nel corso della trattazione, individuando due visioni antitetiche della scuola: da un lato, una concezione aziendalista; dall'altro, una concezione comunitaria. A tal proposito, gli esempi che presenteremo delineano scenari tra loro contrapposti: il primo fa riferimento, ancora una volta, alla logica del dono²³⁶, cui si associa la dimensione della collaborazione e dell'apprendimento tra colleghi e con i dirigenti; il secondo rimanda invece a una dinamica conflittuale assimilabile a un *bellum omnium contra omnes*. Il primo scenario, chiaramente, si orienta verso la promozione di un ethos democratico: *“Soprattutto nei primi 2-3 anni di insegnamento... Il dono principale che mi hanno fatto le persone è stato il tempo che mi hanno dedicato, il tempo per ascoltarmi se avevo un problema. E non si trattava di un lamento, ma di un problema che stavo davvero cercando di risolvere”* (Teacher 1).

“Credo di aver sperimentato solo negli ultimi anni, forse solo con qualcuno, l'idea di una comunità di pratica o una comunità educante... Per il resto sono io da solo davanti alla classe. Infatti, a scuola, tutto è lasciato al gioco della libertà dei singoli. Ciò significa che ho trovato qualcuno disponibile... Attenzione non sto dando le colpe a nessuno. Sto dicendo che in qualche momento io e qualche collega siamo stati

²³⁶ Relativamente alla tematica del dono, è bene ricordare che l'antropologia culturale mostra un modello competitivo dello scambio dei doni (Carmagnola, 2019). A questo proposito, Bonte e Izard (2006) utilizzano il termine economia del dono per descrivere una pratica delle cerimonie rituali di alcune del nord America, nella quale lo scambio di regali diviene il mezzo per affermare la superiorità del proprio status. Il nostro presupposto si rifà, invece, un concetto di dono che presuppone l'idea di gratuità. Il riferimento di Biesta è Jean-Luc Marion.

disponibili a metterci seriamente in gioco su come affrontare un determinato punto del programma. O su come affrontare una determinata questione con una determinata persona. Quindi bisogna capirsi cosa intendiamo per comunità di pratica o comunità educante... Una comunità esiste perché ci sono due o tre o quattro persone che si mettono in gioco liberamente. La cosa bella è questa: la cosa bella è che non è una cosa normata e quindi se vuoi non c'è nemmeno un riconoscimento economico. Tendenzialmente nei consigli di classe a cui tutti dobbiamo partecipare, siccome siamo tutte persone mediamente intelligenti, sappiamo tutti perfettamente svuotarlo da qualsiasi confronto sulla dimensione educativa. Questo è quello che accade tante volte ok? Poi succede un miracolo, che due o tre o quattro liberamente decidono di prendere sul serio se stessi e la situazione che stanno vivendo. Appunto, la cosa più bella della comunità è che non è normata da nessuno. È un atto di completa libertà e gratuità” (Docente 28).

“La scuola non è un'azienda, è una comunità. Quindi innanzitutto è importante per il dirigente conoscere al meglio i propri docenti, in modo da poter intervenire, quando serve, dentro una relazione di fiducia non impositiva” (Dirigente 8).

Il secondo, invece, evidenzia come i conflitti tra docenti siano favoriti da un ethos basato sulla competizione e il desiderio di primeggiare: *“la relazione con il personale e con i colleghi è sempre importante. Nel corso della mia carriera ho girato molte scuole. Per esempio, in una delle prime, era molto evidente che tutto il personale era unito, molto aperto e disponibile ad aiutarti. Non c'era una gestione ipercontrollata nei confronti dello staff. Questo creava legami molto forti e un senso di unità tra il personale. Quando sono arrivata lì, non potevo credere al supporto che ricevevo. Questo è stato uno degli aspetti di differenza rispetto a questa scuola che ho subito notato. Nell'ultima [scuola] in cui sono stata, invece, c'era una continua lotta per il potere. Un particolare gruppo cercava di mantenere il controllo, voleva dominare l'ambiente riempiendolo di persone arrivate simili a loro, escludendo chiunque non fosse conforme a quel modello. La dirigenza permetteva che ciò accadesse, lasciando che il problema si aggravasse. Quando la nuova gestione ha cercato di affrontare la questione, ha fatto del suo meglio per arginare questa dinamica, ma questa situazione si era già radicata. Questo ha creato tensioni, perché*

le persone erano sempre caute, temendo che una parola di troppo potesse metterle in difficoltà. Alla fine, si vuole solo andare al lavoro, fare il proprio lavoro e tornare a casa, senza dover affrontare inutili stupidaggini. Ma queste cose succedono e finiscono per agitare le persone e non è quello che si vuole. Perché quando gli insegnanti sono agitati perché si trovano in un ambiente del genere, non possono dare il massimo nel loro lavoro, perché sono sotto stress. [...]

Dove lavoro ora, invece, va tutto bene. Certo, ognuno ha il proprio gruppo e ci possono essere disaccordi di tanto in tanto, ma nessuno porta rancore se ci si trova in disaccordo. Penso che, a volte, gli insegnanti dimentichino che si tratta di un ambiente di lavoro, che siamo professionisti. [...] C'è una sorta di competizione che non aiuta ed è assurda. Credo, invece, che un buon ambiente lavorativo sia estremamente importante. È difficile trovare un team stabile e armonioso. Quando lo trovi, è fantastico” (Teacher 8).

“Esperienze negative, sì. Allora forse l'unica nella mia carriera, quando c'è qualcuno che ha un minimo, tra virgolette, di potere di coordinamento e a cui questo potere da un po' alla testa. Per cui inizia a prendere decisioni di dubbia utilità pratica ma sicuramente a scopi personali, mi spiego? Quindi tu mi stai simpatico, allora ti aiuto. Oppure tu non mi sei simpatico, mi hai rotto le scatole, allora ti punisco e ti faccio un orario terribile. Purtroppo, succede. Lì è veramente difficile lavorare, perché ci provi a mettere entusiasmo e passione, ma poi vedi che dall'altra parte hai qualcuno che comunque ti mette il bastone fra le ruote in tutto. Questo è veramente stressantissimo. Fortunatamente mi è capitato una volta sola” (Docente 24).

4.3 Conclusioni generali della ricerca empirica

In questa sezione, riprenderemo sinteticamente alcune traiettorie di significato che ci permetteranno di rispondere puntualmente alle domande di ricerca, ricordando come l'analisi qualitativa si concentra sul presentare parole piuttosto che numeri (Adu, 2019, p. 329). Come per le precedenti sezioni, partiremo dalle sotto-domande di ricerca per poi concludere con la domanda di ricerca generale.

La prima traiettoria, in riferimento alla SDR1²³⁷, riguarda le pratiche, i significati e le esperienze che costituiscono la professionalità del docente della scuola secondaria. A questo proposito, come primo elemento significativo, si è constatato che la professione del docente è un mestiere in continua evoluzione. Sinteticamente tra i cambiamenti più importanti, relativi a questa professione, abbiamo riscontrato: la rivoluzione digitale, l'aumento della burocrazia, un notevole abbassamento della soglia dell'attenzione, apertura della scuola verso l'esterno, cambiamento della normativa scolastica, la comparsa di nuove fragilità, l'emergere di nuovi bisogni e stili di apprendimento, composizione sempre più multietnica della classe, la crisi della metodologia didattica della lezione frontale trasmissiva, il tema dell'intelligenza artificiale.

All'interno di questa compagine, il fenomeno dell'intelligenza artificiale è stato menzionato prevalentemente dai docenti irlandesi, mentre l'argomento dell'inerzia al cambiamento è emerso esclusivamente in Italia. In particolare, gli insegnanti irlandesi hanno espresso preoccupazione rispetto al fenomeno del plagio legato all'utilizzo dell'intelligenza artificiale (nello specifico ChatGPT). Alcuni di loro si dichiarano intimoriti a causa dell'insufficiente formazione ricevuta e ipotizzano che le nuove tecnologie possano incidere profondamente sulla struttura del sistema valutativo irlandese, attualmente basato prevalentemente su *assignment* scritti²³⁸. Nel contesto italiano, invece, è emersa in modo ricorrente la questione dell'inerzia al cambiamento strettamente legata, come abbiamo visto nel Cap. 3, alla struttura centralista del sistema italiano che è diversa da quella più autonoma e decentrata del sistema irlandese. A titolo esemplificativo, un docente ha affermato che sono stati necessari sei mesi per ottenere la sostituzione di un cavo della LIM.

Il secondo elemento di rilevanza, sempre in riferimento alla SDR1, riguarda la dimensione relazionale ed educativa di questa professione. Trentacinque intervistati hanno dichiarato che le competenze relazionali sono una delle

²³⁷ SDR1: quali pratiche, significati ed esperienze costituiscono la professionalità del docente della scuola secondaria?

²³⁸ Il *Leaving Certificate* tradizionale, vedi sez 3.4, è costituito prevalentemente da prove scritte, mentre *Leaving Certificate Applied Programme* (LCA) prevede anche prove pratiche.

componenti più importanti per la professione docente. Questo dato, a ben vedere, viene anche rafforzato dal fatto che sedici, tra gli insegnanti intervistati, dichiarano di aver scelto questa professione proprio per l'attrattiva esercitata dalla dimensione educativa e relazionale. A conferma di tale rilevanza, il rapporto *Talis* (2019) evidenzia dati analoghi su un campione statisticamente più rappresentativo:

Le motivazioni più ricorrenti, riportate dagli insegnanti, riguardano un certo grado di realizzazione personale attraverso un servizio pubblico. In media, nei paesi dell'OCSE, circa il 90% degli insegnanti considera di moderata o alta importanza il fatto che "insegnare permetta loro di influenzare lo sviluppo di bambini e giovani" (92%) e che "insegnare permetta loro di offrire un contributo alla società" (88%). Inoltre, il 75% degli insegnanti dichiara che "aiutare i soggetti socialmente svantaggiati" è stato un fattore motivante di moderata o alta importanza nella decisione di diventare insegnante. I fattori riportati con minore frequenza riguardano le caratteristiche economiche e le condizioni lavorative della professione: 1) "l'insegnamento offriva una carriera stabile" (61% degli insegnanti nei paesi OCSE ha indicato questo come un fattore motivante di moderata o alta importanza); 2) "l'orario di lavoro nell'insegnamento (es. ore, vacanze, posizioni part-time) era compatibile con le responsabilità nella mia vita personale" (66%); 3) "l'insegnamento garantiva un reddito affidabile" (67%); e 4) "l'insegnamento era un lavoro sicuro" (2019, p. 123, traduzione di chi scrive).

Riflettendo sulla dimensione relazionale, i docenti e i dirigenti irlandesi e italiani sottolineano l'importanza di adottare delle strategie didattiche di coinvolgimento attivo e di inclusione degli studenti, dovute prevalentemente alla riduzione della soglia dell'attenzione degli scolari (un codice menzionato in diciassette interviste) e all'emergere di nuovi bisogni di apprendimento (tredici occorrenze). Rispetto al tema dell'inclusione, i docenti irlandesi di una scuola della rete di *Educate Together* hanno menzionato di aver implementato e

sperimentato la metodologia dell'*Universal Design for Learning*²³⁹ (Udl) a seguito di un'iniziativa di sviluppo professionale sostenuta dalla preside e dal *Board* della scuola che ha coinvolto tutta la comunità scolastica.

L'esempio appena menzionato ci permette di fare un collegamento con due questioni connesse alla SDR2. La prima è inerente a un elemento trasversale alla professionalità docente, cioè la disposizione all'apprendimento continuo: sia gli intervistati italiani che quelli irlandesi hanno evidenziato come questa attitudine sia uno degli elementi che qualifica un docente come professionista. La seconda si riferisce all'influenza del contesto in relazione allo sviluppo della professionalità. Come abbiamo osservato, tutte le scuole irlandesi sono caratterizzate e si distinguono per un proprio *characteristic spirit* comunemente conosciuto come *ethos*. In alcune occasioni gli intervistati hanno fatto risaltare un contrasto tra *ethos* e valori identitari che si riflette anche sul modo di agire la professionalità.

Ritornando al tema dell'inclusione, in Italia, non è stato fatto riferimento ad alcuna metodologia specifica di inclusione. Particolarmente discusso è, tuttavia, il tema della lezione frontale. Sette insegnanti su dieci reputano necessario adottare delle metodologie complementari alla sola lezione frontale, per far fronte ai cambiamenti nelle generazioni degli studenti che si sono susseguite dall'inizio degli anni '90 fino al 2024 e nella società (la trasformazione più evidente è la rivoluzione digitale, menzionata da trenta intervistati). Per esempio, una docente di greco e latino da qualche anno ha aperto un canale *YouTube*, facendo emergere la presenza anche nel contesto italiano del fenomeno degli *edutuber*²⁴⁰ (López et al., 2020; Zavyalova & Galvin, 2022; Zavatta, 2024c). A

²³⁹ Per approfondimenti su questa metodologia si rimanda al testo *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene* a cura di Antonio Calvani (2020).

²⁴⁰ Con il termine "*eduTuber*" (Dughera et al., 2020; López et al., 2020; Zavyalova & Galvin, 2022) si indica un fenomeno che riguarda "degli insegnanti su YouTube che realizzano dei video per condividere conoscenze relative alle discipline dei programmi scolastici" (Zavatta c, 2024, p. 6757, traduzione di chi scrive). Riportiamo le parole del docente: "Adesso la lezione multimediale diventa, per me, molto più avvincente. Nel senso che io mi diverto molto più adesso ad essere insegnante e invidio i ragazzi di adesso che possono fruire di queste risorse che noi, come studenti, non abbiamo avuto. Io vorrei essere uno studente in questo momento. Dal

questo riguardo la docente intervistata ritiene che la possibilità di realizzare una didattica multimodale attraverso il digitale, abbia realizzato uno dei suoi sogni. Altri tre docenti nell'ambito delle materie umanistiche (latino, italiano, storia e geografia), invece, sottolineano come la lezione, nella sua struttura essenziale, debba rimanere quella tradizionale: comunicare una perturbazione che l'insegnante ha avuto dagli autori, tentando di fare in modo che tale perturbazione arrivi anche agli studenti. Essi specificano, altresì, che durante la lezione frontale non viene richiesta in alcun modo una passività, ma l'essere recettivi. La questione della lezione frontale è un tema molto dibattuto in Italia ricordiamo, perché menzionato da un intervistato²⁴¹, il testo *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*.

Per fare chiarezza su questo punto, bisogna, innanzitutto, richiamare il rapporto tra istruzione, educazione e formazione esplorato in maniera approfondita nel primo capitolo (Sez. 1.1). Il paradigma della formatività, precisando la distinzione tra recezione, azione/attività e passività, fa luce anche sulla tematica della lezione frontale e sul rischio che essa comporti una passività degli studenti e uno scarso coinvolgimento. Come osserva Margiotta (2015), affinché l'attività formativa si realizzi, è fondamentale che vi sia esercizio della recettività da parte sia del formatore che del discente²⁴²:

la formatività si mostra come un'attività che può esser tale solo essendo recettiva, e dunque né creatrice, né passiva imitatrice. La recettività è tutt'altra cosa della

punto di vista della progettazione e dell'attività didattica è cambiato tutto. Io costruisco un power point, costruisco video, ho un canale YouTube dove faccio didattica di latino e greco senza nessun lucro, lo faccio soltanto per il piacere di farlo [...] YouTube apre a nuove possibilità" (Docente 31).

²⁴¹ "Un'altra cosa che mi viene in mente, proprio perché manca o ormai si è dissolto il principio di autorità, è che un docente adesso deve essere un creativo, un performer ecco... Come dice un po' Recalcati nel testo *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Cioè nel senso che deve esserci una passionalità di fondo che sostituisca quel principio autorità che si è dissolto" (Docente 35).

²⁴² Anche in ambito filosofico, si pensi alla gnoseologia, l'associazione tra recezione e attività ha una lunga tradizione; si ricorda, per esempio, la *Critica della Ragion Pura* di Kant (Esposito, 2004) e la corrente neokantiana (Cortella, 2020).

passività. Io sono recettivo nella misura in cui accolgo qualcosa, la sviluppo, ne esercito ed estendo le virtualità. L'uomo è tanto attivo quanto recettivo; è attivo nella misura in cui è recettivo e recettivo nella misura in cui è attivo. E ciò perché l'attività umana è prolungamento di un'ulteriore e più profonda attività, che riceve, cui consente e che sviluppa nel suo essere, vivere e fare. Egli non può riceverla se non esercitandola, né può esercitarla se non ricevendola, come può constatarsi soprattutto nella libertà. Questo principio, che trova fondamento e sviluppo sul terreno dell'ontologia, è efficace in tutto l'operare dell'uomo. Se, nell'operare formativo, si è attivi nella misura in cui si è recettivi e si è recettivi nella misura in cui si è attivi, ciò significa che la persona diventa formante e capace di formare solo accogliendo e sviluppando gli impulsi della cosa da formare, e, naturalmente, forma la cosa solo sviluppando ed esercitando la propria capacità formando (Margiotta, 2015, pp. 182-183).

Come ricorda Biesta, il lavoro educativo del docente assume una portata esistenziale che non può prescindere dal dominio della didattica e dell'istruzione (Biesta, 2022, p. 41). L'interazione didattica si articola su delle componenti simboliche, cognitive ed epistemologiche che devono essere progettate e gestite in relazione agli obiettivi formativi, gli spazi e i tempi delle situazioni contingenti (Calvani et al., 2017, p. 92). In quest'ottica, la dimensione formativa comprende l'intera azione didattica del docente e non la semplice scelta metodologica (Perla, 2022). Tale scelta, infatti, è sempre situata, e non può essere separata dalla macro e micro-progettazione, dal momento valutativo, dal setting e dalla composizione della classe. Per tali ragioni la didattica deve essere considerata secondo una prospettiva ecosistemica (Pancioli, 2020) e problematicistica²⁴³ che rifiuta qualsiasi forma di dogmatismo (specialmente se riguarda le scelte metodologiche).

I dati raccolti attraverso la ricerca qualitativa confermano quanto riscontrato in letteratura attraverso la categoria competenze pedagogico-didattiche

²⁴³ Questa visione intende superare un approccio meccanicistico, favorendo una visione problematicistica e reticolare, che “favorisce il riconoscimento di correlazione di diversi elementi che compongono la realtà nella sua multidimensionalità” (Pancioli, 2020, p. 19).

composta dai seguenti codici: il momento valutativo, la trasposizione didattica, la progettazione educativa, le competenze culturali, il coinvolgimento attivo del discente, le competenze digitali e la differenziazione per l'inclusione.

In ultima analisi, concludendo la risposta alla prima sotto domanda di ricerca, le esperienze degli intervistati fanno riflettere sulle tre idee che confluiscono sotto il cappello concettuale del docente professionista descritto nel Cap. 1: l'importanza di considerare gli insegnanti come degli intellettuali (competenze culturali sono emerse ventidue volte), dei professionisti dell'educazione (Magni, 2019), della didattica (Martini, 2020) e della valutazione (Benvenuto, 2023).

La seconda traiettoria di significato tratta la relazione tra contesto, *policy* e sviluppo professionale (SDR2²⁴⁴). All'interno della nostra UR, abbiamo definito il contesto professionale come l'insieme di fattori scolastici ed extrascolastici che contribuiscono a dar forma al lavoro degli insegnanti (Looney et al., 2018). Tra questi abbiamo nominato: il *curriculum*, il sistema di valutazione, il clima e la cultura scolastica, i fattori organizzativi, il rapporto con i colleghi e le riforme istituzionali (Mockler, 2011). Le relazioni che i docenti stabiliscono con il proprio contesto professionale, infatti, possono influenzare la formazione e lo sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti (Avraamidou 2014; Rushton & Reiss, 2021; Amorim & Ribeiro-Silva, 2022). Per rispondere alla SDR2, abbiamo esaminato i contributi emersi dai due *policy assemblage* e dalle categorie relative a contesto professionale, professionalità docente e sviluppo professionale.

Abbiamo innanzitutto definito lo sviluppo professionale come un dispositivo che facilita l'evoluzione identitaria dei docenti distinguendo tra l'attitudine o la disposizione personale ad apprendere (codice emerso come elemento che caratterizza le professionalità del docente) e le differenti attività formative il cui scopo è riflettere e trasformare l'esperienza degli insegnanti. L'attitudine personale ad apprendere è stata esplorata attraverso i codici *Lifelong Learning* ed

²⁴⁴ SDR2: Come, secondo gli insegnanti, il contesto e le differenti policy influenzano scenari di sviluppo professionale?

eutagogia, che esprimono la capacità di autodeterminare il proprio percorso e le proprie strategie di apprendimento, favorendo così lo sviluppo della propria identità professionale.

In secondo luogo, approfondendo il nesso tra contesto, politiche educative e sviluppo professionale (ovvero il cuore della SDR2), grazie ai *policy assemblage* abbiamo potuto collocare temporalmente, in base al susseguirsi degli eventi narrati dei nostri intervistati, i dati relativi alle politiche di formazione iniziale degli insegnanti in Irlanda e Italia e ai sistemi di reclutamento. Su questo piano, così come su quello strettamente contestuale, sono state riscontrate le differenze più grandi tra i due paesi. Esse riguardano, oltre alla distinzione tra i *curricula* nazionali e più in generale tra le strutture dei sistemi educativi (per approfondimenti si rimanda al Cap. 3, Sez. 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3), i modelli di formazione iniziale e di reclutamento degli insegnanti.

Per ciò che concerne la formazione iniziale, la nostra ricostruzione mostra, come nella Repubblica d'Irlanda si siano verificati esclusivamente quattro importanti cambiamenti: (1) l'istituzione del *Teaching Council* (2006) e del conseguente vincolo di registrazione presso questa istituzione per poter insegnare; (2) la sostituzione dell'*Higher Diploma in Education* con percorsi abilitanti *concurrent* (2011) e *consecutive* (2014) accreditati presso le Università (Sahlberg, 2018); (3) l'introduzione nel 2013-14 di un processo sistematico di *induction* e (4) di un anno di prova (*probation year*) per tutti i docenti in formazione, noto come *Droichead*. Radicalmente più complicato e tortuoso è, invece, il quadro del sistema di formazione iniziale e di reclutamento della scuola secondaria italiana, tanto che Magni (2019), per rappresentare la situazione del nostro Paese, utilizza l'immagine della tela di Penelope, evocando il continuo fare e disfare delle riforme. Dopo la chiusura del modello SSIS, si sono susseguite quattro differenti modalità di formazione dei docenti: TFA, FIT, certificazione 24 CFU, Percorso abilitante da 60/30 CFU. In Irlanda, invece, si è riscontrata più uniformità dal punto di vista legislativo.

In merito al sistema di reclutamento, il sistema italiano prevede delle procedure concorsuali centralizzate, mentre in Irlanda la responsabilità

dell'assunzione è affidata alle singole scuole e/o agli *Educational Training Board* (ETB) (quando la scuola presenta l'ETB in veste di *patron*). In Italia, l'assunzione avviene attraverso concorsi pubblici (a cattedra e/o abilitanti), regolati da requisiti variabili in base al periodo storico (Magni, 2019; Bertagna & Magni, 2022). Questa impostazione ha determinato fenomeni di instabilità lavorativa, il cosiddetto “valzer di supplenti” (Baldacci, 2020, p. 177), una criticità assente in Irlanda. Il maggiore coinvolgimento dei dirigenti scolastici irlandesi nel processo di selezione ha fatto emergere pratiche gestionali più autonome, come l'uso di colloqui individuali e cicli annuali di assunzione fino al conseguimento della stabilizzazione. In Italia, invece, l'assegnazione avviene tramite graduatorie, con gestione affidata agli uffici scolastici regionali o alle segreterie scolastiche. Un momento valutativo e di colloquio è previsto al termine dell'anno di prova italiano, tuttavia, come testimoniato da un docente, il superamento dell'anno di prova non sempre stabilisce l'assunzione diretta nella scuola in cui si è prestato servizio e si è svolto il colloquio conclusivo²⁴⁵.

Ulteriori differenze sono state osservate nelle condizioni contrattuali e nelle opportunità formative per i docenti precari rispetto a quelli di ruolo, così come nel sistema di valutazione, che in Irlanda è regolato dal modello ispettivo.

Nonostante queste divergenze strutturali, i nostri interlocutori hanno evidenziato il valore positivo di uno stile di *leadership* del dirigente improntato al coinvolgimento attivo, supportivo e consapevole dei propri insegnanti e volto allo sviluppo umano e personale. Particolarmente significative sono state le testimonianze di alcuni dirigenti che hanno sottolineato l'importanza di improntare il contesto scolastico all'insegna di relazioni di fiducia e di supporto

²⁴⁵ Riportiamo quanto affermato da un nostro intervistato italiano: “Insegno matematica e fisica. Mi sono laureato alla magistrale nel luglio del 2020 in matematica. Durante la laurea ho conseguito i 24 cfu, poi mi sono abilitato tramite concorso. Allora il concorso mi sembra si chiamasse concorso 2021, perché poi l'anno dopo c'è stata il concorso 2022. L'iscrizione era da fare nel 2020, ma forse era stata bandito prima... Nell'estate del 2021 ho fatto gli scritti e gli orali li ho fatti nel gennaio del 2022. Io ero tra gli ultimi. Ho finito l'anno di prova l'anno scorso. Adesso sono stato assunto a tempo indeterminato. [...] Praticamente nel primo anno di ruolo, sei guidato e al termine dell'anno di prova c'è un colloquio, con la preside e la vicepreside. Ho svolto l'anno di prova in una scuola diversa da questa” (Docente 32).

reciproco. Seguendo quanto dichiarato dai nostri intervistati (sia in Irlanda che in Italia), gli esempi più emblematici riguardano sia episodi in cui i dirigenti hanno supportato i docenti in situazioni difficili, sia la concessione di autonomia e libertà nello scegliere iniziative di sviluppo professionale.

In relazione allo sviluppo professionale, è stata ribadita l'importanza di operare in un clima collaborativo che favorisca lo scambio di pratiche tra colleghi (codice emerso in 26 interviste). Come si è visto, i momenti di collaborazione possono avvenire in diverse occasioni, come nei dipartimenti o nelle *staff room* (un luogo ricreativo specifico delle scuole irlandesi). Un'altra pratica che facilita lo sviluppo professionale dei docenti è il co-teaching/co-docenza, anch'essa più diffusa in Irlanda che in Italia.

Infine, sebbene i codici “contesto collaborativo” e “collaborazione tra colleghi” abbiano registrato rispettivamente 26 e 30 occorrenze, ben 22 intervistati hanno dichiarato di sentirsi soli nel proprio lavoro. Alcuni racconti collegano tale solitudine a episodi di conflitto o a condizioni organizzative poco favorevoli. L'esperienza della solitudine, in ogni caso, rappresenta un fattore di rischio che ostacola la motivazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti.

La terza traiettoria di significato riguarda le sfide connesse alla rivoluzione digitale (SDR3²⁴⁶): l'elemento di cambiamento più citato dai nostri intervistati. Volendo approfondire la natura di tale rivoluzione, possiamo osservare che gli intervistati sono consapevoli della portata dei cambiamenti sia a livello sociale – nella Cap. 1 abbiamo utilizzato gli attributi post-mediale (Eugeni, 2022) e *onlife* (Floridi, 2017) per sottolineare l'impatto e la ricaduta delle nuove tecnologie sui media e sulla società –, sia sotto il profilo gnoseologico ed etico-sociale, la cosiddetta *digital plenitude* (Bolter, 2019). La moltiplicazione e la diversificazione dei mezzi e delle modalità con cui vengono prodotti e consumati i contenuti culturali sfidano, o mettono in discussione, le gerarchie tradizionali

²⁴⁶ SDR3 Quali sfide rappresentano le tecnologie digitali per gli insegnanti?

con cui da sempre è stata trasmessa la cultura²⁴⁷. A questo proposito, come notano i nostri intervistati, è necessario prendere coscienza di essere di fronte a una nuova sfida culturale che deve essere affrontata evitando battaglie di retroguardia. In questo senso, si è anche riscontrato come la pandemia Covid-19 abbia svolto un ruolo decisivo sia in questo processo di coscienza sociale sia nel processo di autoformazione. Un primo livello di risposta alla domanda riguarda, quindi, la declinazione di questa sfida: per i nostri intervistati è una sfida di natura culturale.

In secondo luogo, la composizione dei codici e le parole degli intervistati, ci hanno permesso di tematizzare la questione della cittadinanza digitale a partire dalla relazione tra cittadinanza digitale per gli studenti e cittadinanza digitale per gli insegnanti. Come abbiamo osservato, il legame tra le due categorie, oltre ad avere un riscontro empirico nelle nostre interviste, riflette anche il punto di vista del legislatore europeo, il quale riconosce nell'utilizzo delle tecnologie digitali un ausilio per l'esercizio della cittadinanza attiva e l'inclusione sociale di tutti i cittadini (Consiglio d'Europa, 2018). Come abbiamo visto nei Cap. 1 e 4, questa prospettiva è stata oggetto di osservazione di alcuni accademici (Buckingham, 2009; Perrotta & Selwyn, 2020; Rossi & Rivoltella, 2020; Lucas et al., 2021; Ranieri, 2022b; Panciroli & Rivoltella, 2023), i quali mettono in luce proprio il fatto che la relazione educativa tra docenti e scolari detiene la responsabilità e il compito di formare gli abiti mentali e le competenze in vista dei traguardi di cittadinanza.

Come abbiamo visto la questione della cittadinanza digitale per studenti e docenti tocca diverse dimensioni. La prima riguarda l'accesso ai servizi (Dias-Fonseca & Potter, 2016), un argomento analizzato attraverso il codice *digital divide* e infrastrutture. In Irlanda è emerso un problema di dotazione tecnologica tra scuole di periferia e scuole del centro; in Italia, invece, una docente di una scuola dell'Emilia-Romagna ha segnalato come molte risorse siano state investite per implementare le infrastrutture digitali, a discapito di investimenti su

²⁴⁷ Lo schema utilizzato richiama la relazione dal centro alla periferia (Cavalli et al., 2023)

infrastrutture fisiche. La seconda concerne il comprendere e analizzare criticamente e riflessivamente le nuove forme culturali (Buckingham, 2020), una questione messa in luce dai codici valutazione critica delle risorse digitali, creazione dei contenuti digitali, ma anche evidenziata da alcune criticità come la mancanza di tecnologie o il determinismo tecnologico. Infine, l'ultima è inerente all'abitare responsabilmente, eticamente e in maniera sicura le nuove forme di vita (Perrotta & Selwyn, 2020) *onlife*. In questo cappello rientrano i codici *agency* digitale, coinvolgimento degli studenti, personalizzazione delle strategie didattiche (attraverso il digitale), favorire la collaborazione degli studenti, insegnare un uso responsabile e consapevole delle nuove tecnologie. I nostri interlocutori hanno anche segnalato alcuni punti problematici come il cyberbullismo e la dipendenza dai dispositivi. Tre scuole irlandesi, per contrastare questi fenomeni, hanno proibito l'utilizzo dei dispositivi personali (come i cellulari) durante la vita scolastica (intervallo compreso). Sette intervistati riscontrano dei benefici a livello sociale per gli studenti. Solo una dirigente italiana ha menzionato questo aspetto commentando negativamente la *Nota Ministeriale* del 20 dicembre 2022 relativa al divieto di utilizzo dei telefonini a scuola. Questi dati ci portano a concludere che, al giorno d'oggi, non sia possibile concepire la sfida della cittadinanza senza confrontarla con la rivoluzione digitale.

L'ultima traiettoria di significato riguarda la domanda di ricerca generale (DR²⁴⁸). Prima di introdurre i temi, abbiamo ripreso le definizioni di identità professionale personale, la coscienza che un soggetto ha della propria professione, e l'identità professionale sociale equiparabile all'autocoscienza soggettiva della propria professione. Il primo tema è stato delineato attraverso tre declinazioni che riprendono l'ipotesi dell'insegnamento educativo e si riferiscono a: 1) a un salto di coscienza nei docenti che li porta a considerarsi non

²⁴⁸ DR generale: come la sfida della cittadinanza digitale e democratica si riflette e modifica l'identità professionale personale e sociale dei docenti in servizio nelle scuole del secondo ciclo irlandesi e italiane?

solo come appassionati della materia ma anche come professionisti educativi (Magni, 2019) della didattica (Perla, 2019) e della valutazione (Benvenuto, 2023); 2) una concezione dialogica dell'educazione dove gli insegnanti si sorprendono dalla scoperta di poter imparare dai propri studenti; 3) l'idea dell'insegnamento come dono di sé (Biesta, 2022). Abbiamo anche notato come i primi due temi riprendono esplicitamente i codici sviluppo umano e superamento di una concezione depositaria dell'educazione (due codici della categoria cittadinanza democratica) e le categorie della cittadinanza digitale. In alcune occasioni, infatti, le tecnologie digitali possono essere un'opportunità per sperimentare nuove modalità di *agency* tra studenti e docenti; tra studenti, docenti, ambiente esterno e classe. Un esempio particolarmente emblematico è il caso raccontato da un professore di italiano in merito all'iniziativa di un'alunna che attraverso il suo profilo *Instagram* decide di contattare, di sua spontanea iniziativa, un attore per chiedere dei chiarimenti sulla commedia a cui ha assistito con la classe.

Il tema del dono di sé tramite l'insegnamento, invece, riprende la proposta teorica di Biesta con l'intento di contrastare esplicitamente il modello di *learnification* tipico delle teorie neoliberiste. Specifichiamo che nell'esempio trattato, emerge il legame tra cittadinanza democratica e utilizzo delle tecnologie. Per ultimo, come abbiamo evidenziato nella Sez. 4.2.5, la tematica dell'identità professionale personale introduce anche il concetto di insegnamento educativo e valutazione educativa, due categorie che chiariscono nella pratica il legame tra istruzione, educazione e formazione.

Per concludere, la questione del dono ci riporta anche al secondo tema: l'identità professionale sociale del docente. Questo tema riprende un argomento su cui siamo tornati più volte all'interno di questa trattazione indicando due possibili alternative: una concezione della scuola come azienda e una come comunità. A questo riguardo, i nostri esempi tratteggiano due scenari distinti: quello comunitario a cui si lega la dimensione della collaborazione e dell'apprendimento tra colleghi e dirigenti e un altro più conflittuale riconducibile al *bellum omnium contra omnes*. Soffermandoci sull'analisi degli

ethoi, abbiamo evidenziato come il primo favorisca una visione democratica incentrata sullo sviluppo umano, mentre il secondo protenda per un clima più conflittuale. Gli esempi riportati nel testo hanno riguardato sia interlocutori italiani che irlandesi.

CONCLUSIONI

RIPENSARE I PARADIGMI IDENTITARI DELLA SCUOLA E DEGLI INSEGNANTI

Come abbiamo più volte evidenziato all'interno di questo libro, il punto di ispirazione per la nostra ricerca è da rinvenire nel rapporto dell'OECD intitolato *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change* (Suarez & McGrath, 2022). Come si evince in questo documento, negli ultimi decenni i sistemi scolastici hanno attraversato momenti di crisi e di cambiamento che hanno avuto importanti ripercussioni sull'identità professionale degli insegnanti, tanto da richiedere un suo ripensamento. Per questa ragione, Suarez e McGrath invitano a condurre nuove ricerche sul concetto di identità professionale del docente (TPI) affermando che “esistono poche ricerche sull'identità professionale degli insegnanti condotte in paesi diversi, dato che l'identità degli insegnanti dipende dal contesto, può essere difficile condurre uno studio comparativo” (2022, pp. 16-17, traduzione di chi scrive).

In questo volume, quindi, ci siamo proposti di colmare tale *gap* attraverso una ricerca sistematica della letteratura – l'*umbrella review* (UR) – e conducendo una ricerca empirica comparativa che ha coinvolto insegnanti e dirigenti in Italia e in Irlanda.

Dall'UR abbiamo ricavato una definizione riassuntiva di TPI e le domande di ricerca per l'indagine empirica. Dal punto di vista teorico, si è osservato che l'espressione TPI ritrae un concetto multidimensionale e complesso che prevede l'integrazione di cinque differenti sotto-identità: personale, sociale, collettiva, professionale e digitale. Essa si sviluppa a partire da contesti professionali eterogenei come il percorso di formazione iniziale, l'ambiente scolastico ed extrascolastico. In secondo luogo, la TPI presuppone una concezione del docente come un professionista autonomo capace di costituire relazioni professionali con i propri studenti e colleghi finalizzate allo sviluppo, all'inclusione e al benessere

di tutta la comunità scolastica. L'identità professionale è, quindi, soggetta a processi di continua rinegoziazione e continuo apprendimento professionale che avvengono durante tutta la vita lavorativa coinvolgendo il sapere e l'azione pedagogico-didattica, le emozioni, i giudizi e i valori dei docenti. Infine, si è riconosciuta l'importanza di declinare l'indagine sull'identità professionale a partire da due sfide culturali che influenzano il contesto scolastico ed extrascolastico, le pratiche e i vissuti degli insegnanti: la sfida democratica e la rivoluzione digitale.

La prima sfida riguarda l'orizzonte culturale entro cui contestualizzare la riflessione sull'identità professionale dei docenti. Un profilo che, come ricorda Pastori, “trascende i confini di una mera competenza disciplinare e di una semplice trasmissione di conoscenze, per abbracciare una dimensione comunitaria di cura del bene comune, di formazione alla cittadinanza e al pensiero critico” (2017, p. 12). Nel primo capitolo abbiamo riscontrato e sottolineato un progressivo processo di indebolimento della cultura democratica, in favore di visioni del mondo e della scuola ispirate a principi neoliberisti. Questa condizione viene ben descritta da Luigino Bruni (2021) con l'espressione *capitalismo infelice*: un termine che evidenzia la pretesa totalizzante del capitalismo che sta assumendo sempre più i tratti di “una religione in cui la fede si è sostituita a Dio” (Agamben, 2017, p. 121). Con simile perspicuità, i numerosi contributi citati in questo libro, hanno denunciato il dilagare degli ideali del capitalismo all'interno del sistema scolastico attraverso la cultura del capitale umano. Le conseguenze della proliferazione del neoliberismo sul sistema scuola esibiscono dei tratti illusori o addirittura feticistici: a) sul piano antropologico vi è la pretesa di saturare o degradare la natura inclusa umana a un'intrapresa materiale economicamente quantificabile (la persona non sarebbe più un fine in sé, ma un mezzo per lo sviluppo economico); b) sul piano educativo assistiamo a un processo di reificazione dell'educazione (Säfström, 2023) attraverso la riconfigurazione del linguaggio dell'educazione nei termini di una transizione economica.

Come alternativa a questo paradigma, si è proposta sin da principio una lotta culturale volta a restituire una nuova forma di umanesimo basato sul concetto di sviluppo umano e di cultura democratica. La rilevanza filosofica di questa posizione risiede nell'affermazione di kantiana memoria dell'essere umano come fine in sé²⁴⁹.

La seconda sfida muove i passi dalla presa di coscienza della portata della rivoluzione digitale per i sistemi educativi. Come si è mostrato, ripercorrendo episodicamente la storia dello sviluppo dei media, il digitale in maniera *disruptive* ha riconfigurato il tessuto sociale generando ecosistemi ibridi in cui la dimensione fisica e quella virtuale sono interconnesse (la società *Onlife*). In questi nuovi ecosistemi, l'uomo si trova a operare e a cooperare con macchine intelligenti in spazi d'azione e spazi cognitivi inediti. Il compito della pedagogia, pertanto, è riconoscere su quali coordinate possa prendere forma lo sviluppo dell'essere umano nell'era digitale.

La ricerca empirica ha tentato di indagare queste dimensioni concentrandosi sull'identità professionale personale e sociale dei docenti in servizio nelle scuole del secondo ciclo irlandesi e italiane. In ragione di ciò, sono state evidenziate le differenze e i punti di comunanza tra le esperienze narrate dagli intervistati in relazione al contesto professionale, alle politiche educative e alle esperienze professionali degli intervistati. In termini generali, si conferma l'importanza di individuare nella relazione tra istruzione, educazione e formazione le tre coordinate attraverso cui definire l'identità professionale del docente, rimarcando quale sia la missione formativa della scuola: educare attraverso il portato scientifico e culturale delle discipline (delle finestre sulla realtà) alla cittadinanza, qui intesa nella sua declinazione democratica e digitale. Questi aspetti sono emersi presentando l'identità professionale personale del docente attraverso la tematica del docente professionista e le categorie cittadinanza

²⁴⁹ “Agisci in modo da trattare l'umanità, sia nella tua persona che in quella di ogni altro, sempre come fine (*Zweck*) e mai semplicemente come mezzo (*Mittel*)” (Kant, 1785/1994, pp.143-145). Come abbiamo visto nel Cap. 1 questa impostazione viene ripresa anche da Dewey nel testo *The ethics of democracy*, riportiamo una citazione già analizzata: “la persona è la suprema e unica legge, e ogni uomo rappresenta un fine in se stesso” (1888/2003, p. 19).

democratica e digitale. In estrema sintesi, si è rilevato l'importanza di considerare gli insegnanti come degli intellettuali, dei professionisti dell'educazione (Magni, 2019), della didattica (Martini, 2020) e della valutazione (Benvenuto, 2023).

La tematica dell'identità professionale sociale del docente, invece, ha riflettuto su due possibili concezioni alternative della scuola: una scuola intesa come una fabbrica di capitale umano o una scuola come comunità. La trasversalità della tematica del dono, trattata sia dal punto di vista dell'identità professionale personale che dal punto di vista dell'identità sociale, ha fatto protendere esplicitamente per la seconda idea di scuola: la comunità.

I dati raccolti, inoltre, mostrano anche alcune differenze tra il contesto italiano e irlandese. Esse riguardano, oltre alla distinzione tra i curricula nazionali e più in generale tra le strutture dei sistemi educativi, le politiche di formazione iniziale e i sistemi di reclutamento dei due Paesi. Il caso irlandese mostra come sia possibile, a livello di politiche educative, perseguire una linearità e una sistematicità che pone un interrogativo relativo alla frammentarietà e il disordine che ha caratterizzato il sistema di formazione iniziale italiano negli ultimi quarant'anni. Il secondo punto di differenza riguarda il sistema di reclutamento e di ispezione. In Italia gli insegnanti, nelle scuole pubbliche, vengono reclutati attraverso procedure concorsuali, mentre in Irlanda, la responsabilità è delle singole scuole e dell'*Educational Training Board* (ETB). Come abbiamo visto, questa impostazione, oltre a generare un cosiddetto "valzer di supplenti" (Baldacci, 2020, p. 177), una criticità non riscontrata in Irlanda, stabilisce anche delle mansioni e dei compiti differenti tra i dirigenti italiani e irlandesi. Se i dirigenti irlandesi sono responsabili del processo di assunzione, al contrario quelli italiani hanno un limitato potere e una limitata autonomia decisionale nel processo di reclutamento.

Inoltre, i docenti irlandesi, contrariamente a quelli italiani, non hanno fatto emergere differenze di trattamento per ciò che concerne le opportunità formative tra personale assunto a tempo determinato e personale assunto a tempo indeterminato. Importante rilevare, però, che gli insegnanti irlandesi sono sottoposti a un processo di selezione a cadenza annuale che dura fino

all'ottenimento del ruolo a tempo indeterminato. Infine, un ulteriore elemento particolarmente dibattuto a livello accademico e scolastico irlandese è il processo di valutazione di sistema basato sul modello dell'ispettorato. Questo sistema non viene menzionato in Italia, poiché non contemplato dalla normativa.

Volgendo alla conclusione di questo testo, ci soffermiamo brevemente su alcuni limiti e sulle possibili piste per le ricerche future. Per quanto riguarda l'UR, il primo limite è relativo ai *database* utilizzati nella nostra indagine. La nostra ricerca prende in considerazione esclusivamente *Scopus* e *Web of Science*, senza estendere il campo di indagine ad altre banche dati come, per esempio, ERIC. Inoltre, per questa ricerca non è stato possibile confrontare le categorie e i codici di analisi degli articoli e delle interviste con un altro ricercatore con lo scopo di ridurre i *bias*. Questo limite può sicuramente esporre l'analisi a critiche riguardanti la credibilità e l'affidabilità del processo di codifica.

Relativamente alle piste che potrebbero essere percorse nelle ricerche future, menzioniamo: 1) dal punto di vista della ricerca comparata si potrebbe ampliare la ricerca a un terzo Paese europeo; 2) per ciò che concerne la ricerca empirica si potrebbe procedere con la messa a punto di strumenti operativi per osservare e orientare la pratica degli insegnanti in vista della formazione di abili democratici tra studenti e docenti (D'Ugo, 2021; D'Ugo et al., 2024).

Bibliografia

- Adu, P. (2019). *A Step-by-Step Guide to Qualitative Data Coding*. Routledge, New York
<https://doi.org/10.4324/9781351044516>.
- Agasisti T., Ribolzi L., Vittadini, G. (2021). *La formazione del capitale umano*, In G. Chiosso, A. Poggi, G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle Character Skills. Persone, relazioni, valori*. Il mulino, Bologna pp. 105-127.
- Aitken, R., & Harford, J. (2011). *Induction needs of a group of teachers at different career stages in a school in the Republic of Ireland: Challenges and expectations*. *Teaching and Teacher Education*, 27(2). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.003>.
- Alessandrini, G. (2021). *Education for sus-tainability as “civic engagement”*: from Agenda 2030 to Martha Nussbaum’s lesson. *Pedagogia oggi*, 19(2), 13-21
<https://doi10.7346/PO-022021-02>
- Alessandrini, G. (2014). *Generare capacità: educazione e giustizia sociale*, in Alessandrini (a cura di) *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco angeli, Milano, pp. 17-38.
- Alici, L., (2023). *Riconoscimento tradito: singolarità, reciprocità, fragilità*, in Zamagni (a cura di) *Singolarismo e Riconoscimento*, Paradoxa, LUGLIO/SETTEMBRE 2023 Trimestrale anno XVII, pp. 27-40.
- Alioto B., Zavatta G. (2024), *The enactive value of education. From learning brain to learning consciousness* in Langer S., Evi Agostini, E., Denis Francesconi, D., Zambaldi N., *PEA Pedagogy Ecology and the Arts conference*. Polis, Franco Angeli, Milano, pp. 108-119.
- Amorim, C., & Ribeiro-Silva, E. M. (2022). *Professional identity in physical education: a review of literature*. *Retos*, 46, 774–788. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.94479>.
- Apel, K. O. (1977). *Comunità e comunicazione*, Rosenberg & Sellier, Torino
- Apple, M. W. (1991). *The Politics of Curriculum and Teaching*. *NASSP Bulletin*, 75(532). <https://doi.org/10.1177/019263659107553205>.

- Apple, M. W. (2012). *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple*. In *Knowledge, Power, and Education: The Selected Works of Michael W. Apple*. <https://doi.org/10.4324/9780203118115>.
- Apple, M. W. (2018). *Ideology and Curriculum*. In *Ideology and Curriculum*. <https://doi.org/10.4324/9780429400384>.
- Aristotele (2011). *La Politica*, trad. it, (a cura di) Curnis & Besso, L'ERMA di BRETSCHNEIDER, Roma.
- Aristotele (2018). *Etica Nicomechea*, trad. it. (a cura di) Natali, Laterza, Bari
- Aromataris, E., Fernandez, R., Godfrey, C. M., Holly, C., Khalil, H., & Tungpunkom, P. (2015). *Summarizing systematic reviews. International Journal of Evidence-Based Healthcare*, 13(3), 132–140. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000055>.
- Aromataris, E., & Riitano, D. (2014). *Constructing a search strategy and searching for evidence. American Journal of Nursing*, 114(5). <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000446779.99522.f6>.
- Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. In: Loughran, J., Hamilton, M. (eds) *International Handbook of Teacher Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_13
- Avraamidou, L. (2014). *Studying science teacher identity: current insights and future research directions. Studies in Science Education*, 50(2), 145–179. <https://doi.org/10.1080/03057267.2014.937171>.
- Bahari, A. (2022). Teacher identity in technology-assisted language learning: Challenges and affordances. *E-Learning and Digital Media*, 19(4), 396-420. <https://doi.org/10.1177/20427530221092855>
- Baldacci M. (2013) *Introduzione*, in Baldacci M. (a cura di.) *La formazione dei docenti in Europa*, Mondadori, Milano.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Franco Angeli, Milano.
- Baldacci M. (2018). *Educazione e formazione. Appunti di lavoro*, in Bertagna G (a cura di) *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium Edizioni, Roma, pp. 61-68.
- Baldacci M. (2019). *La Scuola al Bivio. Mercato o democrazia?* Franco Angeli, Milano.
- Baldacci M. (2020a) *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Carocci Editore, Roma

- Baldacci M. (2020b). *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale* in Baldacci, Nigris, E. M. Riva, M.G. (a cura di) *Idee per la formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- Baldacci M. (2021a). Una scuola a più volti. Tempio, comunità o azienda? In Mariani (a cura di), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Carocci Editore, pp.125-144.
- Baldacci M. (2021b). *L'impianto di un curriculum di educazione etico-sociale*. *Pedagogia più Didattica* - Vol. 7, n. 1, aprile 2021 pp. 6-16.
- Baldacci M. (2023) *La professionalità del docente*, *Pedagogia più Didattica* Vol. 9, n.2, ottobre 2023, pp.1-14
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman and Company
- Barron, B., Gorman, A., & Looney, A. (2023). *Teacher professionalism in policy texts in the Republic of Ireland; a critical discourse analysis*. *Irish Educational Studies*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2291364>.
- Barone, P., Ferrante, A., Daniele Sartori, D. (a cura di). 2014. *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica*. Raffaello Cortina, Milano.
- Bartlett, L., & Vavrus, F. (2017). *Rethinking Case Study Research. A Comparative Approach*. Routledge.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). *Reconsidering research on teachers' professional identity*. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.
- Benadusi, L., & Giancola, O. (2020) *Equità e merito nella scuola. Teorie, indagini empiriche, politiche*, Franco Angeli, Milano.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). *The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence*. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775–786. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>.
- Benvenuto, G. (2018). *Stile e metodi della ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Benvenuto G. (2023) *La valutazione formativa, per una didattica inclusiva* in Nigris & Agrusti. *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria*, Sanoma, Torino.
- Berner A. R. (2017). *Pluralism and American Public Education: No One Way to School*, Palgrave Macmillan, New York.

Bertagna G., (2006) *Pensiero manuale La scommessa di un sistema di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli.

Bertagna G. (2018). *Tra educazione e formazione. Plaidoyer, per una distinzione nell'unità*, in Bertagna G (a cura di) *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium Edizioni, Roma pp. 89-126.

Bertagna G. (2020) *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Studium Edizioni, Roma.

Bertagna G, (2022) «*Magisterialità Pedagogica*», *abilitazione all'insegnamento e sviluppo della professionalità docente. Il passato, il presente, un futuro*, in Lauree e abilitazione all'insegnamento. *Analisi del presente, tracce di future*, in Bertagna G, Magni F. (a cura di) *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Studium, Roma.

Bertagna G. (2023) *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*. Studium Roma, 2023.

Biesta, G. (2004). *Beyond learning. Democratic Education for a Human future*. Taylor Francis, London.

Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge, New York.

Biesta, G. (2023). *Oltre l'apprendimento, un'educazione democratica per umanità future*, Franco Angeli, Milano.

Biesta, G., & Anders Säfström, C. (2023). *The New Publicness of Education*. Routledge, New York.

Biondi-Zoccai, G. (2016). *Umbrella Reviews* (G. Biondi-Zoccai, Ed.). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-25655-9>.

Bingham, A.J., & Witkowsky, P. (2022). *Deductive and inductive approaches to qualitative data analysis*, in C. Vanover, P. Mihas, & J. Saldaña (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative data: After the interview* (pp. 133-146). SAGE Publications, New York.

Bocconi, S., Earp, J., and Panesi S., (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). DOI: <https://doi.org/10.17471/54008>.

Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data*. *OECD Education Working Papers*, 235.

- Boland, A., Cherry, M. C., Dickson, R., & Carden, J. (2020). *Doing A Systematic Review: A Student's Guide. International Coaching Psychology Review*, 15(2). <https://doi.org/10.53841/bpsicpr.2020.15.2.119>.
- Bolter D., (2019) *The Digital Plenitude The Decline of Elite Culture and the Rise of Digital Media*
- Boeskens, L., Nusche, D., & Yurita, M. (2020). *Policies to support teachers' continuing professional learning: A conceptual framework and mapping of OECD data. OECD Education Working Papers*, 235.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Ranieri, M. (2017) *Fondamenti di didattica Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci editori, Roma.
- Bourdieu P., (1992) (trad. it), *Le regole dell'arte. Genesi e struttura del campo letterario*, Il Saggiatore, Milano.
- Bourdieu, P., (2003). (trad. it) *Per una teoria della pratica con Tre studi di etnologia cabila*, Milano, Raffaello Cortina (testo originale 1972).
- Bourdieu P, Passeron J. C. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi Editore, Rimini (testo originale 1972).
- Boyatzis, R. E., (1998), *Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development*, Sage Publication, London.
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). *Thematic Analysis*. In *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 843–860). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4_103.
- Brevik, L. M., Gudmundsdottir, G. B., Lund, A., & Strømme, T. A. (2019). *Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>.
- Bruner, J. (1966/1967). *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando Editore, Roma.
- Bruni, L., Zamagni, S. (2004). *Economia Civile. Un'altra idea di mercato*, Il mulino, Bologna.
- Bruni, L., Zamagni, S. (2009) *DIZIONARIO DI ECONOMIA CIVILE*, Città Nuova Editrice, Roma.
- Bruni, L., (2021). *L'arte della gratuità. Come il capitalismo è nato dal cristianesimo e lo ha tradito*. Vita e pensiero, Milano.

- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education* trad. it. di G. Cappello, Firenze: Mondadori Università
- Byrne, D. (2022). *A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis*. *Quality & Quantity*, 56(3), 1391–1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>.
- Cabaroğlu, N., & Öz, G. (2023). *Practicum in ELT: a systematic review of 2010–2020 research on ELT practicum*. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2242577>.
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola*, Erickson, Trento.
- Calvani A. (2020). *Tecnologie per l'inclusione. Quando e come avvalersene*. Carocci, Roma.
- Cantillon, P., Dornan, T., & De Grave, W. (2019). Becoming a clinical teacher: Identity formation in context. *Academic Medicine*, 94(10), pp. 1610–1618. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002403>
- Cappa, F., Mauri, E., Mazzocchi, F. (2022). *Effetti formativi del dispositivo scolastico digitalizzato. Una ricerca-azione sull'esperienza formativa nella pratica di didattica a distanza*. *SCUOLA DEMOCRATICA*, 1/2022, 173-191.
- Cappello G. (2017). *Literacy, Media Literacy and Social Change. Where Do We Go From Now?* *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 31-44.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2018). *Veteran teachers' identity: what does the research literature tell us?* *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639–656. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1394982>
- Carmagnola, F., (2019), *Essere e Gadget. La macchina del sentire*, Meltemi, Milano.
- Carmi, E., Yates, S. J., Lockley, E., & Pawluczuk, A. (2020). *Data citizenship: rethinking data literacy in the age of disinformation, misinformation, and malinformation*. *Internet Policy Review*, 9(2). <https://doi.org/10.14763/2020.2.1481>.
- Carretero Gómez, S., Napierala, J., Bessios, A., Mägi, E., Pugacewicz, A., Ranieri, M., Triquet, K., Lombaerts, K., Robledo Bottcher, N., Montanari, M., & González Vazquez, I. (2021). *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown?* In *European Union*.
- Catarci M. (2023), *La proposta pedagogica di Paulo Freire*, in *Paulo Freire. Promotore di alfabeti inediti* (a cura di Miatto E. & Adamoli M., Studium, Roma, pp. 11-25.

- Cegolon A. (2012) *Il valore educativo del capitale umano*, Franco Angeli, Milano-
- Cesarale, G. (2009). *La mediazione che sparisce. La società civile in Hegel*, Carocci Editore, Roma.
- Cesarale, G. (2019). *A sinistra. Il pensiero critico dopo il 1989*. Laterza, Bari.
- Cavalli, N., Ferri, P., Moriggi, S. (2023). *A scuola con le tecnologie. Insegnare e apprendere nel digitale*, Mondadori, Milano.
- Christensen, O. T. (2019). Montessori identity in dialogue: A selected review of literature on teacher identity. *Journal of Montessori Research*, 5(2), pp.45–56. <https://doi.org/10.17161/jomr.v5i2.8183>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. In *Research Methods in Education*. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>.
- Colombo, F. (2020). *Ecologia dei media. Manifesto per una comunicazione gentile*, Vita Pensiero, Milano.
- Concina, E. (2023). *Effective Music Teachers and Effective Music Teaching Today: A Systematic Review*. *Education Sciences*, 13(2), 107–129. <https://doi.org/10.3390/educsci13020107>.
- Commissione Europea, (2020). *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027 Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*, Commissione Europa, Bruxelles <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624>
- Connelly, F., He, M., & Phillion, J. (2008). *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412976572>.
- Conway, P. F., Murphy, R., & Rutherford, V. (2014). *'Learningplace' Practices and Pre-service Teacher Education in Ireland: Knowledge Generation, Partnerships and Pedagogy*. In *Workplace Learning in Teacher Education* (pp. 221–241). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7826-9_13.
- Corsini, C. (2023) *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*, Franco angeli, Milano.
- Cortella, L. (2023) *L'ethos del Riconoscimento*, Laterza, Roma.
- Cortella, L. (2022) *La Filosofia Contemporanea. Dal paradigma soggettivista a quello linguistico*, Laterza, Roma.
- Cosgrove, J., Moran, E., Feerick, E., & Duggan, A. (2019). *Digital Learning Framework (DLF) national evaluation – starting off: Baseline report*. Educational Research Centre.

- Costa, M. (2014). *Capacitare, l'innovazione sociale*, in Alessandrini (a cura di) *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco angeli, Milano, pp. 214-228.
- Costa, M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*, Franco Angeli, Milano.
- Costa, M. (2022). *La formazione iniziale dei docenti come leva per la creazione di un ecosistema capacitante per l'apprendimento e lo sviluppo professionale*. *NUOVA SECONDARIA*, 6, 95–102.
- Costa, M. (2023) *Formazione, lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Council of Europe, (2016). *COMPETENCES FOR DEMOCRATIC CULTURE. Council of Europe Living together as equals in culturally diverse democratic societies*, Council of Europe.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Thousand Oaks). SAGE.
- Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publication.
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., & González-Palta, I. N. (2021). *Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos*. *Formación Universitaria*, 14(4). <https://doi.org/10.4067/s0718-50062021000400079>.
- Dal Passo, F., Laurenti, A. (2017) *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Novalogos, Roma.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). *The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities*. *British Educational Research Journal*, 32(4). <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>.
- Demetrio D. (2006). *I processi di significazione dell'esperienza adulta*, in Margiotta (a cura di) *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Mondadori, Milano, pp. 109-120.
- Dempsey, M. (2023). Curriculum. In *The New Publicness of Education. Democratic Possibilities After the Critique of Neo-Liberalism* (pp. 39–54). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003289067-4>.

- Denfeld, A. P., Canrinus, E. T., & Dalehefte, I. M. (2023). *Teacher identity in work with students' psychosocial environment: A systematic review of quantitative research. Psychology in the Schools*, 60(12). <https://doi.org/10.1002/pits.23001>.
- Department of Education and Skills (2017). *Digital Learning Framework for post-primary schools*. Dublin. Documento ufficiale reperibile sul sito del governo irlandese al seguente URL [digital-learning-framework-post-primary.pdf](https://www.doe.ie/files/2017/06/digital-learning-framework-post-primary.pdf) (dlplanning.ie)
- Dewey, J., (1900). *The school and Society*, The University of Chicago, Illinois. <https://ia800907.us.archive.org/16/items/schoolsociety00dewerich/schoolsociety00dewerich.pdf>
- Dewey, J. (1971) *Le fonti di una scienza dell'educazione*, (tradito) La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J. (2003), *Scritti Politici (1988-1942). L'Etica della democrazia* (cura di) Cavallari, Donzelli editore, Roma, pp. 3-22.
- Dias-Fonseca, T., & Potter, J. (2016). *Media Education as a Strategy for Online Civic Participation in Portuguese Schools. Comunicar*, 24(49), pp. 9-18. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-01>.
- Di Greogorio, S. (2022) *Voice to Text: Automating Transcription* in C. Vanover, P. Mihás, & J. Saldaña (Eds.), *Analyzing and interpreting qualitative data: After the interview*, SAGE Publications, New York, pp. 97-112.
- Durkheim, E., (2008). *Le regole del metodo sociologico. Sociologia e filosofia*, Einaudi, Torino
- D'Ugo, R. (2021). Valutare il curriculum di educazione morale, *Pedagogia più Didattica* Vol. 7, N. 1, Aprile 2021, pp. 95-127.
- D'Ugo, R., Montanari, C. (2024). Imparare a valutare per insegnare a valutarsi, *Pedagogia più Didattica* Vol. 10, N. 1, maggio 2024, pp. 61-79.
- Educational Training Board, ETB (2022). *ETBI Patrons' Framework on Ethos*, <https://www.cranacollege.com/site/uploads/policies/the-etbi-patrons-framework-on-ethos.pdf>
- Elliot, A. (2019). *THE CULTURE OF AI. Everyday Life and the Digital Revolution*, Routledge, New York.
- Eugeni, R. (2015). *La condizione post mediale*, La scuola, Brescia.
- Eugeni, R. (2021). *Capitale algoritmico. Cinque dispositivi post medialità (più uno)*, Scholé, Brescia.

Eugeni, R. (2022). *La condizione post mediale. Media, linguaggi e narrazioni*, La scuola, Brescia.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2015. Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2015*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission / EACEA / Eurydice, 2022. *Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

Eurydice, (2024). *Key Features of the Education System in Ireland*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/ireland/secondary-and-post-secondary-non-tertiary-education>

Farrow, R., Iniesto, F., Weller, M., & Pitt, R. (2020). *Go-GN research methods handbook*. In *The Open University*.

Feerick, E., Clerkin, A., & Cosgrove, J. (2022). *Teachers' understanding of the concept of 'embedding' digital technology in education*. *Irish Educational Studies*, 41(1), 27–39. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2022521>.

Ferrari M. (2020). *Paulo Freire. La libertà in pedagogia*, Anicia, Roma.

Ferrari, M. (2022). *Pedagogical analysis in the pre-service training of Italian secondary school teachers: an unresolved question*. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 18–25. <https://doi.org/https://doi10.7346/PO-012022-02>.

Ferrari, A., Barbara Brecko, B., Punie, Y. (2013). *DIGCOMP: a Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Bruxelles: e-learning papers.

Ferraris, M. (2021). *Documanità. Filosofia del mondo nuovo*, Laterza, Roma.

Ferri P.; Moriggi S. (2018). *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*. Mondadori, Milano.

Feser, M. S., & Haak, I. (2022). *Key features of teacher identity: a systematic meta-review study with special focus on teachers of science or science-related subjects*. *Studies in Science Education*, 1–34. <https://doi.org/10.1080/03057267.2022.2108644>.

- Flannery, D., Gilleece, L., & Clavel, J. G. (2023). *School socio-economic context and student achievement in Ireland: an unconditional quantile regression analysis using PISA 2018 data*. *Large-Scale Assessments in Education*, 11(1), 19–45. <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00171-x>.
- Flores, M. A., & Craig, C. J. (2023). *Reimagining teacher education in light of the teacher shortage and the aftershock of COVID-19: adjusting to a rapidly shifting world*. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 772–788. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2294697>.
- Floridi L. (2017). *La Quarta Rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Cortina Editore, Milano.
- Floridi L. (2020). *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*. Cortina Editore, Milano.
- Floridi, L. (2023). *The Ethics of Artificial Intelligence*. Oxford University Press Oxford. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198883098.001.0001>.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*, Ega Editore, Torino.
- Folloni, G., Vittadini, G. (2016). *Capitale umano, character, sviluppo*. In Vittadini G. (a cura di), *Far crescere la persona. La scuola di fronte al mondo che cambia*, Fondazione Sussidiarietà-Itaca, Milano pp. 53-72.
- Galliani, L (2022) *Le risposte dell'utopia pedagogica e della didattica nel tempo della plenitudine digitale* In Dipace, Fornaseri e De Angelis (a cura di) *Il post digitale. Società, culture, didattica* Franco Angeli, Milano, pp.13-20.
- Galliani, L (2022), *Epistemologia della valutazione educativa*, in Galliani (a cura di) *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Scholé, Trento, pp. 25-40.
- Galvin, C., Gehrmann, A., Madalińska-Michalak, J., Kost, J., Ananin, D., Farrell, R., Germer, P., Bárány, T., Fogarty, L., & Salihovic, M. (2023). *Pushing crisis response towards sustainable transformation? Reflections from a case analysis of crisis-framed policy actions on teacher education in three European settings*. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 803–820. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288811>.
- Gessler, M., & Siemer, C. (2020). *Umbrella review: Methodological review of reviews published in peer-reviewed journals with a substantial focus on vocational education and training research*. In *International Journal for Research in Vocational Education and Training* (Vol. 7, Issue 1). <https://doi.org/10.13152/10.13152/IJRVET.7.1.5>.

- Gleeson, J. (2004). *Concurrent Teacher Education (Post-primary)* in the Republic of Ireland: Some Issues and Trends. In A. Burke (Ed.), *Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect*. Armagh: Centre for Cross-Border Studies.
- Golzar, J. (2020). *Teacher identity formation through classroom practices in the post-method era: A systematic review*. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1853304>.
- Goodwin, A. L., Madalińska-Michalak, J., & Flores, M. A. (2023). *Rethinking teacher education in/for challenging times: reconciling enduring tensions, imagining new possibilities*. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 840–855. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2299926>.
- Government of Ireland, (1998). *Education Act* <https://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/51/enacted/en/html>
- Gracia, E. P., Rodríguez, R. S., & Pedrajas, A. P. (2022). *Teachers' Professional Identity Construction: A review of the literature*. In *Profesorado* (Vol. 26, Issue 1, pp. 371–393). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13211>.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). *A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies*. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>.
- Grion V., Restiglian E., Aquario D. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*, Celup Editore, Padova.
- Guest, G., Namey, E., & Chen, M. (2020). *A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research*. *PLOS ONE*, 15(5), 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076>.
- Habermas, J. (2013) *Fatti e Norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, Laterza, Roma- Bari.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2019). *Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments*. *Educational Research Review*, 27, 15–27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>.
- Harford, J., & Fleming, B. (2023). *Teacher supply in Ireland: anatomy of a crisis*. *Irish Educational Studies*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2222709>.
- Harford, J., Fleming, B., & Hyland, Á. (2023). *100 years of inequality?: Irish educational policy since the foundation of the state*. *Paedagogica Historica*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2155979>.

- Hegel, F. (2002) *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*, (trad. it.) Cesa Laterza, Roma
- Hennink, M., & Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science & Medicine*, 292, 114523–114523. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114523>.
- Hooneth A. (2002). *Lotta per il riconoscimento*, Il Saggiatore, Milano.
- Hyland, Á. (2018). *Teacher Education Reform in Ireland: Policy and Process. Education Research and Perspectives*, 45.
- Hyland, Á., Green D. (2020) *A Brave New Vision for Education in Ireland: The Dalkey School Project 1974–1984*, published by Áine Hyland, Dublin.
- Isbell, D. S. (2015). The socialization of music teachers: A review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(1), pp. 5–12.
- ISTE, (2021). *Digital citizen standard*, International Society for Technology in Education. standards for students. <https://iste.org/digital-citizenship>
- Izadinia, M. (2013). *A review of research on student teachers' professional identity*. In *British Educational Research Journal* (Vol. 39, Issue 4, pp. 694–713). <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>.
- Jacomuzzi A. C., (2023). *Introduzione alle scienze cognitive*, Il Mulino, Bologna.
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). *Postdigital science and education. Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>.
- Jupp, J. C., Berry, T. R., & Lensmire, T. J. (2016). *Second-Wave White Teacher Identity Studies: A Review of White Teacher Identity Literatures From 2004 Through 2014. Review of Educational Research*, 86(4). <https://doi.org/10.3102/0034654316629798>.
- Kabudi, T., Pappas, I., & Olsen, D. H. (2021). *AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100017. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017>.
- Karkazis, P., Leligou, H. C., Trakadas, P., Vretos, N., Asteriadis, S., Daras, P., & Standen, P. (2019). *Technologies Facilitating Smart Pedagogy*. In *Didactics of Smart Pedagogy* (pp. 433–451). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-01551-0_22.

- Kennedy, A. (2014). *Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice*. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>.
- Kieran, P. (2021). *A Brief History of Catholic Education in Ireland from the Penal Laws to Founding of the Free State (1922) and Beyond*. In *Irish and British Reflections on Catholic Education* (pp. 67–80). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-9188-4_6.
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4). <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>.
- Kim, M., & Choi, D. (2018). *Development of youth Digital Citizenship Scale and implication for educational setting*. *Educational Technology and Society*, 21(1).
- King, F. (2017). *Evolving perspective(s) of teacher leadership: an exploration of teacher leadership for inclusion at preservice level in the republic of Ireland*, *International Studies in Educational Administration*, Vol. 45 No. 3, pp. 5-21.
- Knox, J. (2019). *What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice*. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>.
- Leavy A. (2022). *Ethical Research: The foundation of a Good Practice*, in Faine & Bergin (a cura di) *Doing Research in Education: A Beginner's Guide*, University College Dublin Print, Dublino, pp. 13-29.
- Leopardi, G. (1980) *Pensieri LXVIII*, in *Poesie e prose*, Mondadori, Milano, vol. 2.
- Liu, X., & Trent, J. (2023). *Being a Teacher in China: A Systematic Review of Teacher Identity in Education Reform*. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(4). <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.4.15>.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2012). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children*. In *Children, Risk and Safety on the Internet*. LSE. EU Kids Online. <https://doi.org/10.56687/9781847428844>.
- Livingston, K., O'sullivan, C., & Attard, K. (2024). *Characteristics and Conditions for Innovative Teachers: International Perspectives*. In *Characteristics and Conditions for Innovative Teachers: International Perspectives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003216902>.

- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2018). *Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity*. In *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* (Vol. 25, Issue 5). <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>.
- Lucas, M., Bem-Haja, P., Siddiq, F., Moreira, A., & Redecker, C. (2021). *The relation between in-service teachers' digital competence and personal and contextual factors: What matters most?* *Computers & Education*, 160, 104052–104060. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104052>.
- Lukacs G, (1960). *Il giovane Hegel* (trad.it), Einaudi, Torino 1960.
- Lynam A., Guckin, Mc., Kelly, M. (2022), *Using Qualitative Research Method in Education Research*, in Faine & Bergin (a cura di) *Doing Research in Education: A Beginner's Guide*, University College Dublin Print, Dublino, pp. 64-81.
- Lynch, K. (2022). *Care and capitalism. Why Affective Equality Matters for Social Justice*. Polity Press.
- Magen-Nagar, N., & Steinberger, P. (2022). *Developing teachers' professional identity through conflict simulations*. *Teaching Education*, 33(1). <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1819975>.
- Magni, F. (2018). Introduzione all'edizione italiana, in Magni & Sacra di) *Non scuola ma scuole. Educazione pubblica e pluralismo in America*, Studium, Roma, pp. 7-24.
- Magni, F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium, Roma.
- Magni, F. (2021). *Pedagogia della scuola: temi, problemi e paradigmi per il XXI secolo*, in *Pedagogia generale (a cura di) Magni F., Potestio A., Schiedi A., Togni F.* Studium, Roma, pp.115-138.
- Mahony, B. (1982), *Teacher training*, The Secondary School Teacher, Vol. 1, N. 3.
- Maddalena, G., Gili, G., (2017) *Chi ha paura della post-verità? Effetti collaterali di una parabola*, Marietti, Bologna.
- Maragliano, R. (2015). *Passaggio al digitale. Non solo macchina* in *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova* (a cura di Midoro) Franco Angeli, Milano.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella P. C. (2022). *Digital educational poverty: construct, tools to detect it, results*, *QTimes Journal of Education Technology and Social Studies*, XIV (2), 236-252 doi: 10.14668/QTimes_14418

- Marangi, M., & Pasta, S. (2023). Tra povertà educativa digitale e competenze interculturali: il caso dei figli di coppie miste. *Media Education* 14(2): 41-55. doi: <https://doi.org/10.36253/me-15283>
- Margiotta, U. (2007). INSEGNARE nella SOCIETÀ della CONOSCENZA, Pensa Multimedia, Lecce.
- Margiotta, U., Carina, B., Pasqualetto, G., Rigo, R., Minosso, F., & Freguglia, M. (2010). *Abilitare la professione Docente. Esiti occupazionali e differenziale professionale degli specializzati SSIS Veneto*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Margiotta, U., (2014). *La trama enattiva della relazione educativa: morfologia della persona*, in *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione. Saggi in onore di Giuseppe Acone*, (a cura di) Minichiello G., Clarizia L., Attinà M., Martino, P. Pensa Multimedia, Lecce, pp. 341-390
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Carocci, Roma.
- Margiotta U. (2017). *La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori*. in Margiotta, U. (a cura di) *Formazione e Insegnamento*. XV. 3, 9.
- Margiotta U. (2018a). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*, Franco Angeli, Milano.
- Margiotta U. (2018b), (a cura di), *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Erikson, Trento.
- Martini B., (2019). *Lo sviluppo professionale degli insegnanti tra Didattica generale e Didattiche disciplinare*, in *PROFESSIONE INSEGNANTE. Idee e modelli di formazione* Franco Angeli, Milano, pp. 59-74.
- Massa R. (2006). *La clinica della formazione due: il setting e il dispositivo*, in Margiotta (a cura di) *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Mondadori, Milano, pp. 121-131.
- Mari, G. (2019). *La relazione educativa*, Scholé, Brescia.
- Martyn, D., & Galvin, C. (2022). *Melding Assemblage Theory and Critical Realism to Research Comparative and International Education: Toward an Interrogative Framework*. In F. Salajan & T. Jules (Eds.), *Comparative and International Education (Re) Assembled: Examining a Scholarly Field Through an Assemblage Theory Lens* (pp. 73–92). Bloomsbury Academic.

- Masoumi, D., & Noroozi, O. (2023). *Developing early career teachers' professional digital competence: a systematic literature review*. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2229006>.
- Mattson, K. & Lindsey, L. (2021). *Digital citizenship curricular framework PK-12*. Edvolve. <https://www.teachdigcit.com/framework>.
- McCoy, S., & Mihut, G. (2020). *Examining the experiences of students, teachers and leaders at Educate Together second-level schools*, ESRI, Dublino. <https://doi.org/10.26504/rs113>
- Eamonn Carroll E., Selina McCoy S., Ye, J. (2024). *Embracing Diversity In All Its Forms': The Voluntary Secondary Sector In Irish Education*, ESRI, Dublino. https://www.esri.ie/system/files/publications/RS182_0.pdf
- Melville, W., & Bartley, A. (2013). *Constituting Identities That Challenge the Contemporary Discourse: Power, Discourse, Experience, And Emotion*. *Science Education*, 97(2). <https://doi.org/10.1002/sce.21047>.
- Menter, I. (2023). *Teacher Education Research in the Twenty-First Century*. In *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research* (pp. 3–31). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_85.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (trad it.) Raffaello Cortina, Milano.
- McClurg, K., Cantley, I., & Donnelly, C. (2024). *The possibilities and problematics of school evaluation: post-primary teachers' perspectives on the impact of school inspections in a high stakes inspection system*. *Irish Educational Studies*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2330898>.
- McCormack, O., O'Flaherty, J., & Conboy, S. (2023). *Exploring the enablers, tensions, and sectoral responses to embedding core values within publicly managed schools in Ireland*. *Journal of Beliefs & Values*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/13617672.2023.2214774>.
- McNamara, G., O'Hara, J., Brown, M., & Quinn, I. (2020). *Quality assurance in Irish schools: Inspection and school self-evaluation*. *Administration*, 68(4), 161–180. <https://doi.org/10.2478/admin-2020-0029>.
- Miatto E. (2023) *Riconoscimento e coscienza critica in Freire: un alfabeto critico per l'educazione inclusiva, in Paulo Freire. Promotore di alfabeti inediti* (a cura di) Miatto E. & Adamoli M., Studium, Roma, pp. 91-105.
- Michellini, M.C. (2023). *La scuola del Merito*. *Pedagogia Più Didattica*, 9(1), 65–78.

- Milenkova, V., & Lendzhova, V. (2021). *Digital Citizenship and Digital Literacy in the Conditions of Social Crisis*. *Computers*, 10(4), 40–54. <https://doi.org/10.3390/computers10040040>.
- Mills, K. A. (2010). *A Review of the “Digital Turn” in the New Literacy Studies*. *Review of Educational Research*, 80(2), 246–271. <https://doi.org/10.3102/0034654310364401>.
- Miur (2019), *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica* https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopo_CSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306
- Miur/Mim, (2020a), *Linee guida per la Didattica Digitalmente Integrata*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f 16 febbraio 2024
- Miur/Mim, (2020b), *Formare al futuro*, <https://www.miur.gov.it/-/formare-al-futuro-la-formazione-del-personale-scolastico-riparte-dal-digitale>.
- Miur/ Mim, (2023), *Piano nazionale Scuola Digitale*, <https://www.miur.gov.it/-/piano-nazionale-scuola-digitale-al-via-la-consultazione-pubblica>
- Miur/Mim (2024) *Cos'è la scuola non statale* <https://www.MIUR.gov.it/web/guest/cos-e-la-scuola-non-statale>
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S., & Mac Domhnaill, C. (2020). *Learning for all? Second-level education in Ireland during COVID-19*. <https://doi.org/10.26504/sustat92.pdf>.
- Moore, F. M. (2008). *Agency, identity, and social justice education: Preservice teachers' thoughts on becoming agents of change in urban elementary science classrooms*. *Research in Science Education*, 38(5). <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9065-6>.
- Morandi, M., (2021) *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Scholé, Brescia.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia Prospettive epistemologiche*, Carocci editore, Roma.
- Mortari L. (2017). *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari L. (2023). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci Editore, Roma.

- Munari, A. (2006). *Il senso dell'apprendere*, in Margiotta (a cura di) *Pensare la formazione. Strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*, Mondadori, Milano, pp. 31-36.
- Murawski W. & Swanson H. (2001), *A meta-analysis of co-teaching research: Where are the data?*, «Remedial and Special Education», 2001, pp. 258-267
- Neuman, S. (2022). *The Culture Wars are Pushing Some Teachers to Leave the Classroom.* NPR Newsletter, November
<https://www.npr.org/2022/11/13/1131872280/teacher-shortage-culture-wars-critical-race-theory>.
- Nigris, E. (2020), *Ripensare la scuola per ripensare la formazione insegnanti: un appuntamento da non perdere* in Baldacci, Nigris, E. M. Riva, M.G. (a cura di) *Idee per la formazione degli insegnanti*, Franco Angeli, Milano, pp. 106-116.
- Nussbaum M. (2004). *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, (trad. it) Il Mulino, Bologna, pp. 451-710.
- Nussbaum M. (2012), *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, (second edition), Princeton University, Oxford.
- OECD, (2005). *Teacher Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teacher*, OECD, Paris.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- OECD (2020), *TALIS 2018 Insights and interpretation*. TALIS, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- O'Doherty, T. (2014). *Defining Moments in Policy Development, Direction, and Implementation in Irish Initial Teacher Education Policy*. Center for Educational Policy Studies Journal, 4(4). <https://doi.org/10.26529/cepsj.184>.
- O'Doherty, T., & Harford, J. (2018). *Teacher recruitment: reflections from Ireland on the current crisis in teacher supply*. European Journal of Teacher Education, 41(5), 654–669. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1532994>.

- O'Donoghue, T., & Harford, J. (2016). *Secondary School Education in Ireland*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-56080-3>.
- O'Donoghue, T., Harford, J., & O'Doherty, T. (2017). *Teacher Preparation in Ireland. History, Policy and Future Directions*, Emerald Publishing, Leeds. <https://doi.org/10.1108/9781787145115>.
- Olsen, B., Buchanan, R., Hewko, C. (2023). *Recent Trends in Teacher Identity Research and Pedagogy*. In: Menter, I. (eds) *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16193-3_80.
- Österling, L., & Christiansen, I. (2022). *Whom do they become? A systematic review of research on the impact of practicum on student teachers' affect, beliefs, and identities*. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 17(4). <https://doi.org/10.29333/iejme/12380>.
- Öztürk, G. (2021). *Digital citizenship and its teaching: A literature review*. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(1).
- Zizek, S (1997). *L'epidemia dell'immaginario*, (trad. it 2004) a cura di M. Senaldi, Metlemi, Milano.
- Pagani P. (2012). *Ricerche di antropologia filosofica*, Orthotes, Napoli.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Junior, Bergamo.
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*, Scholé, Napoli.
- Panciroli, C. (2021). *Verso un modello di didattica ecosistemica* In Panciroli (a cura di). *Elementi di didattica post-digitale*, Bononia University Press, Bologna.
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2019). *Personal data literacies: A critical literacies approach to enhancing understandings of personal digital data*. *New Media & Society*, 21(2), 419–437. <https://doi.org/10.1177/1461444818799523>.
- Pastori, G., (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*, Spaggiari Edizioni, Parma.
- Pastori, G., Pagani, V., Brognoli, M., Lambicchi, A. (2023). *La scuola come luogo di partecipazione democratica, socialità e apprendimento attivo. La prospettiva e i vissuti degli studenti sul movimento studentesco e l'occupazione delle scuole nell'a.s. 2021-2022 sul territorio di Milano*. *RICERCAZIONE*, 15(2), 205-224

- Pennington, M. C., & Richards, J. C. (2016). *Teacher Identity in Language Teaching: Integrating Personal, Contextual, and Professional Factors*. *RELC Journal*, 47(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/0033688216631219>
- Pareyson, L. (1985). *Esistenza e persona*. Il Melangolo, Genova.
- Perrotta, C., Gulson, K. N., Williamson, B., & Witzemberger, K. (2021). *Automation, APIs and the distributed labour of platform pedagogies in Google Classroom*. *Critical Studies in Education*, 62(1), 97–113. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1855597>.
- Perrotta, C., & Selwyn, N. (2020). *Deep learning goes to school: toward a relational understanding of AI in education*. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 251–269. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1686017>.
- Petruciani S. (2003). *Modelli di filosofia politica*, Einaudi, Torino.
- Petruciani S. (2018). *Il pensiero di Karl Marx. Filosofia, politica, economia*. Carocci editore, Roma.
- Pinto-Minerva F. (2018) *Note sui concetti di educazione e formazione*, in Bertagna G (a cura di) *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium Edizioni, Roma pp.229-258.
- Potestio A. (2023). La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo», Studium, Roma.
- Privitera, A. J., Ng, S. H. S., & Chen, S. H. A. (2023). *Defining the Science of Learning: A scoping review*. *Trends in Neuroscience and Education*, 32, 100206–100206. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2023.100206>.
- Previtali D., (2021). *Le non cognitive skills nella scuola* In G. Chiosso, A. Poggi, G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle Character Skills. Persone, relazioni, valori*. Il mulino, Bologna pp. 130-152.
- Pugach, M. C., Gomez-Najarro, J., & Matewos, A. M. (2019). *A Review of Identity in Research on Social Justice in Teacher Education: What Role for Intersectionality?* *Journal of Teacher Education*, 70(3), 206-218 <https://doi.org/10.1177/0022487118760567>.
- Purdy, N., Hall, K., Khanolainen, D., & Galvin, C. (2023). *Reframing teacher education around inclusion, equity, and social justice: towards an authentically value-centred approach to teacher education in Europe*. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 755–771. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2288556>.

- Purdy, N. & Galvin, C. (2024) *Values and social conscience in education; towards an education that nurtures values, ethos and ethics*. In Lynam, A. & McGuckin, C.(eds) *Contemporary Issues in the Psychology of Education*, IGI Global.
- Rahimi, S., & Khatooni, M. (2024). *Saturation in qualitative research: An evolutionary concept analysis*. *International Journal of Nursing Studies Advances*, 6, 100174–100174. <https://doi.org/10.1016/j.ijnsa.2024.100174>.
- Ranieri M. (2019a). *Le competenze digitali per la formazione dei cittadini*. In Rivoltella P.C., Rossi P.G. (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*. Pearson Italia, Torino.
- Ranieri M. (2019b). *La Media Literacy Education tra vecchie e nuove sfide in un mondo iperconnesso*. In Gui M. (a cura di), *Benessere digitale a scuola e a casa. Un percorso di educazione ai media nella connessione permanente*. Mondadori.
- Ranieri, M. (2021a). *La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione*. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 69–76.
- Ranieri M. (2021b). *Cittadinanza digitale e sviluppo professionale. Quali dimensioni concettuali, quali approcci formativi?* ESSERE A SCUOLA, vol. 6, pp. 12-16.
- Ranieri M (2020a). *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*, Carocci editore, Roma.
- Ranieri, M. (2022b). *Le competenze digitali degli insegnanti*. In R. Biagioli & S. Oliviero (Eds.), *Il Tirocinio Diretto Digitale Integrato (TDDI). Il progetto sperimentale per lo sviluppo delle competenze delle maestre e dei maestri* (pp. 49–60). Firenze University Press.
- Ranieri, M., & Pellegrini, M. (2022). *Social Justice, Media and Technology in Teacher Education* (M. Pellegrini, L. Menichetti, A. Roffi, & D. Luzzi, Eds.; Vol. 1649). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20777-8>.
- Ranieri, M., Cuomo S., Biagini G. (2024), *Scuola e intelligenza artificiale Percorsi di alfabetizzazione critica*, Carocci editore, Roma.
- Rawls J., (1989). *Una teoria della giustizia*, (trad. it.) Feltrinelli, Milano.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. In *Joint Research Centre (JRC) Science for Policy report*. <https://doi.org/10.2760/159770>.
- Ribble, M. (2008). *Passport to digital citizenship*. *Learning & Leading with Technology*, 36(4), 14-17. <https://elem.hcdsb.org/stbernadette/wp-content/uploads/sites/30/2019/05/Passport-to-Digital-Citizenshiparticle.pdf>.
- Richard-Bossez A., Floro, M., Legarderz A., Fauguet, J. (2022). *Verso un curriculum europeo comune per l'educazione alla cittadinanza attiva* in *Pedagogia della cittadinanza e*

formazione degli insegnanti. Un'alleanza tra scuola e territorio (a cura di Nigris & Zecca), Franco Angeli, Milano, pp.17-35.

Riva, G. (2019). *Nativi digitali. Crescere e apprendere nel mondo dei nuovi media*. Il Mulino, Milano.

Rivoltella, P. C. (2018). *Un'idea di scuola*, Scholé, Brescia.

Rivoltella, P. C. (2019a). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Scholé, Brescia.

Rivoltella, P. C., Rossi, P.G. (2019a). *Tecnologie per l'educazione*, Pearson Italia, Milano,

Rivoltella P.C., (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Morcelliana, Brescia.

Rivoltella, P. C. (2022b). *Educating to Digital Citizenship: conceptual development and a framework proposal*. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 18(3). <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135821>.

Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019a). *Tecnologie e didattica nella società informazionale. Una cornice concettuale*, in Rivoltella, P., Rossi, P. (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*, Pearson Italia, Milano, 1- 18.

Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019b). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*, Morcelliana, Brescia.

Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2022) *La prospettiva didattica. Saperi disciplinari e saperi didattici*, in Bertagna G, Magni F. (a cura di) *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Studium, Roma, pp. 68 - 89.

Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). *Student teachers' professional identity: A review of research contributions*. In *Educational Research Review* (Vol. 28). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>.

Rossi P.C. (2019) *La didattica al tempo del digitale* in Rivoltella, P., Rossi, P. (a cura di), *Tecnologie per l'educazione*, Pearson Italia, Milano pp. 21 – 32.

Rushton, E. A. C., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). *Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature*. In *Review of Education* (Vol. 11, Issue 2). <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>.

Rushton, E. A. C., & Reiss, M. J. (2021). *Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature*. *Studies in Science Education*, 57(2), 141–203. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1799621>.

- Rutzou, T., & Elder-Vass, D. (2019). *On Assemblages and Things: Fluidity, Stability, Causation Stories, and Formation Stories. Sociological Theory*, 37(4), 401–424. <https://doi.org/10.1177/0735275119888250>.
- Sahlberg, P. (2020). *FinnishED Leadership: Four Big, Inexpensive Ideas to Transform Education*. In *FinnishED Leadership: Four Big, Inexpensive Ideas to Transform Education*. Corwin, Boston <https://doi.org/10.4135/9781506325408>.
- Sahlberg, P., & Cobbold, T. (2021). *Leadership for equity and adequacy in education. School Leadership & Management*, 41(4–5), 447–469. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.1926963>.
- Salajan, F. D., Jules, T. D., & Wollhuter, C. (2023). *Teacher Education Intersecting Comparative and International Education: Revisiting Research, Policy and Practice in Twin Scholarship Fields*. In *Teacher Education Intersecting Comparative and International Education: Revisiting Research, Policy and Practice in Twin Scholarship Fields*.
- Saldaña, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* Sage, New York
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). *Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. Quality & Quantity*, 52(4), 1893–1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>.
- Savage, G. C. (2020). What is policy assemblage? *Territory, Politics, Governance*, 8(3), 319–335. <https://doi.org/10.1080/21622671.2018.1559760>.
- Sen, A., (2001), *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è sviluppo senza democrazia* (trad. it.), Mondadori, Milano
- Serbati A. (2022). *Insegnare e apprendere per competenze*, in *Dal voto alla valutazione dell'apprendimento. Strumenti e tecnologie per la scuola secondaria* (a cura di Grion, Serbati, Cecchinato), Carocci Editore, Roma.
- Schiedi, A. (2023). *Io-Altro: oltre il conflitto, per una pedagogia della differenza sub specie harmoniae* In Magni F., Potestio A., Schiedi A., Togni F., (a cura di), *Pedagogia generale* Studium, Roma, pp. 207-246.
- Scotto di Luzio, A. (2023). *L'equivoco don Milani*, Einaudi, Torino.
- Sebele-Mpofu, F. Y. (2020). *Saturation controversy in qualitative research: Complexities and underlying assumptions. A literature review. Cogent Social Sciences*, 6(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1838706>.

- Selwyn, N., Hillman, T., Bergviken Rensfeldt, A., & Perrotta, C. (2023). *Digital Technologies and the Automation of Education — Key Questions and Concerns*. *Postdigital Science and Education*, 5(1), 15–24. <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00263-3>.
- Sibilio M. (2018), *La dimensione polisemica dell'educazione e le sue relazioni semantiche con la formazione e la didattica*, in Bertagna G (a cura di) *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium Edizioni, Roma, pp. 259-268.
- Merriam, S. B, Tisdell, E. (2015). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*, John Wiley & Sons, San Francisco.
- Sibilio M. (2022), *La prospettiva sistemica della formazione insegnanti in Italia*, in in Bertagna G, Magni F. (a cura di) *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Studium, Roma, pp. 9-49.
- Simoes, A. R., Lourenco, M., & Costa, N. (2018). *Teacher education policy and practice in Europe: Challenges and opportunities for the future*. In *Teacher Education Policy and Practice in Europe: Challenges and Opportunities for the Future*. <https://doi.org/10.4324/9781315141763>.
- Skerritt, C. (2019). *Privatization and 'destatization': school autonomy as the 'Anglo neoliberalization' of Irish education policy*. *Irish Educational Studies*, 38(2), 263–279. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1595085>.
- Soenen, G., & Moingeon, B. (2002). *The five facets of collective identities*. In B. Moingeon & G. Soenen (Eds.), *Corporate and organizational identities* (pp. 13–34). Routledge.
- Spadafora Giuseppe. (2017). *Democracy and Education di John Dewey. Il senso e le possibilità della democrazia*. In RomaTrE-Press (Ed.), *JOHN DEWEY E LA PEDAGOGIA DEMOCRATICA DEL '900* (pp. 59–75).
- Stein, E. (2017), *Formazione e sviluppo dell'individualità*, Città Nuova, Roma (testo originale 1933).
- Stern, C., Jordan, Z., & McArthur, A. (2014). *Developing the Review Question and Inclusion Criteria*. *AJN, American Journal of Nursing*, 114(4), 53–56. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0000445689.67800.86>.
- Striano, M. (2019). Dewey, the Ethics of Democracy, and the Challenge of Social Inclusion in Education. In S. Fesmire (Ed.), *The Oxford Handbook of Dewey*. Oxford University Press, pp. 372–392. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190491192.013.14>

- Suarez, V., & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. *OECD Education Working Papers*, 267(267).
- Swennen, A., Jones, K., & Volman, M. (2010). Teacher educators: Their identities, sub-identities and implications for professional development. *Professional Development in Education*, 36(1–2), pp. 131–148. <https://doi.org/10.1080/19415250903457893>
- Symeonidis, V., & Impedovo, M. A. (2023). *Where internationalisation and digitalisation intersect: designing a virtual exchange to enhance student teachers' professional awareness as European teachers*. *European Journal of Teacher Education*, 46(5), 821–839. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2243644>.
- Tassi, R. (1992). *Itinerari pedagogici del Novecento*. *Correnti autori opere* Zanichelli, Milano.
- Tagliavia A (2011) *L'eredità di Paulo Freire. Vita, pensiero, attualità pedagogica dell'educatore del mondo*, Emi, Bologna.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2019). Abductive Analysis and Grounded Theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Current Developments in Grounded Theory* (pp. 532–546). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526485656>.
- Tempesta M. (2019). *Motivare alla conoscenza*, Scholé, Brescia.
- Tessaro, F. (2014). *Compiti autentici o prove di realtà?* In *Formazione & Insegnamento*, XII, 3, pp. 77-88.
- Tessaro, F. (2022). *La valutazione di sistema e le politiche educative tra accountability e improvement*, in Galliani (a cura di) *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Scholé, Trento, pp. 265-280.
- Trent, J. (2012). *Becoming a teacher: The identity construction experiences of beginning English language teachers in Hong Kong*. *Australian Educational Researcher*, 39(3). <https://doi.org/10.1007/s13384-012-0067-7>.
- Trent, J. (2017). *Discourse, agency and teacher attrition: exploring stories to leave by amongst former early career English language teachers in Hong Kong*. *Research Papers in Education*, 32(1). <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1144215>.
- Trinchero R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma.
- Trinchero R., Robasto D. (2019). *I Mixed Methods nella Ricerca Educativa*, Mondadori, Milano.

- Twining, P., Heller, R. S., Nussbaum, M., & Tsai, C. C. (2017). *Some guidance on conducting and reporting qualitative studies*. In *Computers and Education* (Vol. 106). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.12.002>.
- UNESCO (2019). *Teacher policy development guide*. UNESCO, Paris.
- UNESCO IITE & SOU, (2022). *Global Research Policy & Practices Report. Advancing Artificial Intelligence-Supported Global Digital Citizenship Education*, UNESCO, Mosca.
- Unione Europea - Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea, (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning (2006/962/EC)*". Official Journal of the European Union L 394: 10-18
- Unione Europea - Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione Europea, (2018). *Raccomandazione Del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C 189/1 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Van der Spoel, I., Noroozi, O., Schuurink, E., & van Ginkel, S. (2020). *Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands*. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 623–638. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821185>.
- Vanhercke B., Sabato S. and Spasova S. (eds.) (2023) *Social policy in the European Union: state of play 2022, Policymaking in a permacrisis*, ETUI and OSE.
- Vavrus, F., & Bartlett, L. (2023). *Introduction*. In *Doing Comparative Case Studies* (pp. 1–16). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003216551-1>.
- Vertecchi B. (1983). *Valutazione formativa*, Leoscher, Torino.
- Vertecchi B., Bonazza V. (2022). *Ripensare la scuola: valutare per i tempi lunghi*, Anica, Roma.
- Vittadini, G., Folloni, G., Sturaro, C. (2021). *Lo sviluppo delle competenze cognitive e non cognitive negli studenti trentini* In G. Chiosso, A. Poggi, G. Vittadini (a cura di), *Viaggio nelle Character Skills. Persone, relazioni, valori*. Il mulino, Bologna pp. 211-242.
- Vivanet G. (2018) *Sintesi di ricerca in educazione. Origini, metodi e scenari*, in Vivanet & Pellegrini (a cura di), *Sintesi di ricerca in educazione, basi teoriche e metodologiche*, Franco Angeli, Milano, pp. 17-96.

- Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). *Technological pedagogical content knowledge – a review of the literature*. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109–121. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x>.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. In *Publications Office of the European Union* (Issue KJ-NA-31006-EN-N (online), KJ-NA-31006-EN-C (print)).
- Wahlström, N. (2022). *School and democratic hope: The school as a space for civic literacy*. *European Educational Research Journal*, 21(6), 994–1008. <https://doi.org/10.1177/14749041221086721>
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* Cambridge University Press, Cambridge.
- Williams, J., Ritter, J., & Bullock, S. M. (2012). Understanding the complexity of becoming a teacher educator: Experience, belonging, and practice within a professional learning community. *Studying Teacher Education*, 8(3), pp. 245–260. <https://doi.org/10.1080/17425964.2012.719130>
- Winter, E., Costello, A., O'Brien, M., & Hickey, G. (2021). *Teachers' use of technology and the impact of Covid-19*. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235–246. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1916559>.
- Woods, A., Cashin, A., & Stockhausen, L. (2016). *Communities of practice and the construction of the professional identities of nurse educators: A review of the literature*. *Nurse Education Today*, 37, pp. 164–169. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.12.004>
- Yuan, R. (2019) A critical review on nonnative English teacher identity research: from 2008 to 2017, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40:6, 518-537, DOI: 10.1080/01434632.2018.1533018.
- Zagrebelsky, G. (2016) *Imparare democrazia*, ET Saggi, Torino.
- Zamagni, S. (2023). *Il riconoscimento nell'era del singolarismo. Libertà - giustizia sociale - emancipazione*, in Zamagni (a cura di) *Singolarismo e Riconoscimento*, Paradoxa, LUGLIO/SETTEMBRE 2023 Trimestrale anno XVII, pp. 13-25.
- Zambianchi E., Scarpa S. (2020). *En-attività della relazione educativa e costruzione del sé*. Tab, Roma.

Zavatta, G (2022) *Teacher professionalism facing digital revolution and complexity* Medical Humanities Vol. 2/2022, pp. 97-106

Zavatta G., Persico, D., (2024), *Professionalità docente di fronte alla sfida della cittadinanza digitale. Un'indagine qualitativa tra dirigenti e insegnanti del secondo ciclo di istruzione in Italia e Irlanda* in Faiella, F., Bortolotti I., Persico D., (a cura di) *Link & Learn. Modelli, pratiche e relazioni onlife* Pensa Multimedia, Lecce. pp. 199-216.

Zavatta G. (2024), *Professionalità docente: proposta di un modello di sviluppo ed apprendimento professionale del docente nella scuola secondaria di secondo grado*. Nuova secondaria n. 9, maggio 2024 - anno XLI pp. 244-253

Zavatta G. (2024), *Reconsidering the role of teacher professional learning in shaping the social and professional Identity of teachers: reflections from an ongoing study in building teacher agency through digital technologies* INTED2024 Proceedings, pp. 6756-6764.

Zavyalova, K., & Galvin, C. (2022). *Teachers as media creators and prosumers: exploring the reasons & values behind their YouTube pedagogical activity*. *Irish Educational Studies*, 41(1), 187–200. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2022523>.

Zecca L. (2024), *L'identità professionale in formazione tra Community Service Learning e ricerca azione partecipativa*. PEDAGOGIA OGGI, 22(1), 40-46

Zellini, P. (2018). *La dittatura del calcolo*, Adelphi, Milano.

Zembylas M. (2018), *Rethinking the demands for 'preferred' teacher professional identities: Ethical and political implications* Teaching and Teacher Education Vol. 76, 2018, pp. 78-85.

Zhao Q. (2022), *On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in Their Professional Development*. *Frontiers in Psychology*, Vol 3, pp. 1-4.

Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., & Zhao, H. (2016). *Chinese preservice teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations*. *Frontiers in Psychology*, 7(APR). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00573>.

POSTFAZIONE

RIFLESSIONI SU COME COLTIVARE L'IDENTITÀ PROFESSIONALE DEI DOCENTI

*Donatella Persico, Consiglio Nazionale delle Ricerche,
Istituto per le Tecnologie Didattiche, Genova*

Il tema dell'identità professionale degli insegnanti è certamente vasto, complesso e non facile da affrontare, non soltanto per la numerosità degli studi pubblicati su questo argomento nell'arco degli ultimi decenni, ma soprattutto per le caratteristiche del concetto in questione: la sua dinamicità (l'identità professione di un docente evolve nel tempo, a partire dalla formazione iniziale), il suo legame forte con le discipline e col contesto storico culturale in cui si sviluppa e i diversi punti di vista sotto cui può essere analizzato (Suarez, & McGrath, 2022). Questi ultimi comprendono, come puntualmente sottolineato in questo volume: l'identità personale, quella sociale e/o collettiva, quella morale e, non ultima, da quando le tecnologie sono prepotentemente entrate nella nostra vita, quella digitale (Engeness, 2021). L'identità professionale di un docente non può prescindere dall'intreccio di tutti questi aspetti.

A fronte di questa complessità, tuttavia, affrontare questo tema è necessario e importante, perché la figura del docente è un fattore chiave nei processi educativi (Hattie, 2009) e la sua identità è indissolubilmente legata, da una parte, all'idea di scuola che si intende promuovere e perseguire (Baldacci, 2014) e, dall'altra, alle scelte politiche e metodologiche da compiere quando si progetta la formazione dei docenti, sia quella iniziale, ma ancor di più, quella in servizio, che svolge un ruolo fondamentale nello sviluppo professionale dei docenti (OECD, 2014). Al tempo stesso, però, occorre essere consapevoli che lo sviluppo professionale dei docenti sarà pure influenzato dalla partecipazione a iniziative

di formazione di tipo formale, ma non è interamente determinato da esse. Probabilmente non lo è mai stato, ma tanto meno lo è oggi, in un mondo in cui le tecnologie espandono e potenziano le learning ecologies (Sangrà et al., 2019) degli individui in tutti gli ambiti, amplificandone così anche le possibilità di autoregolare e autodeterminare il proprio sviluppo professionale.

Zavatta, in questo volume, affronta il tema con un approccio metodologicamente solido. In prima istanza, fa luce sullo stato dell'arte della ricerca in merito alla identità professionale dei docenti attraverso una “umbrella review” (Aromataris et al., 2015), una tipologia di revisione sistematica della letteratura che prende in considerazione soltanto studi secondari (revisioni sistematiche e/o meta-analisi). La scelta di questo metodo è determinata dal fatto che le “umbrella review” consentono di ottenere una visione complessiva di un'area di ricerca vasta, caratterizzata non soltanto da un altissimo numero di studi primari, ma anche da un sufficientemente elevato numero di studi secondari, e questo è proprio il caso del tema in esame. In secondo luogo, Zavatta affronta il tema attraverso un approccio fenomenologico, con uno studio prevalentemente qualitativo di due casi messi a confronto: il caso italiano e quello irlandese, a lui ben noto anche grazie a diversi mesi trascorsi a Dublino presso lo University College. Grazie ad una serie di interviste con insegnanti e presidi, Zavatta analizza le opinioni degli intervistati per approfondire le diverse sfaccettature della loro identità professionale.

Come detto in precedenza, il lavoro svolto, da un lato, si basa su un presupposto: l'idea di scuola che si intende abbracciare (Baldacci, 2014; Biesta, 2015), mentre, dall'altro, prefigura delle conseguenze sulle iniziative di formazione docenti da promuovere per facilitare lo sviluppo della professionalità degli insegnanti di oggi e di domani. Per quanto riguarda il presupposto, Zavatta non ha dubbi: l'idea di scuola di riferimento è quella di una comunità democratica, che promuove la crescita intellettuale e morale degli allievi, sia pur nel rispetto dei talenti individuali (Margiotto, 2014), per farne dei cittadini capaci non soltanto di lavorare ma soprattutto di vivere appieno nella società della conoscenza. La logica è quella di Dewey (1968): educare per liberare

l'intelligenza dei giovani e abituarli a utilizzarla in autonomia, senza imporre modelli precostituiti, ma piuttosto sviluppando la capacità di apprendere esercitando la ragione e il pensiero critico per poter risolvere i problemi di una società futura che né noi né loro ancora conosciamo.

L'idea di scuola come comunità democratica, come si diceva, ha delle conseguenze importanti sulla natura dell'identità professionale dei docenti che vi operano e anche sulle modalità più adatte a svilupparne le competenze. Se è vero che è l'agency individuale e collettiva dei docenti che va promossa e stimolata (Costa, 2024), ciò non può avvenire attraverso interventi di formazione puramente trasmissivi, ma dovrà avvenire attraverso processi formativi che prevedano una partecipazione attiva dei docenti ad attività ispirate a principi di stampo socio-costruttivista, in cui la costruzione di conoscenza avviene grazie alle interazioni tra pari, in ambienti di apprendimento progettati e assistiti da tutor ed esperti (Anderson & Kanuka, 1999; Imants & Van der Wal, 2020). Tali comunità, in alcuni casi, costituiranno l'embrione di vere e proprie Comunità di Pratica (CoP) (Wenger, 1999), che accompagneranno i docenti nel loro sviluppo professionale.

L'identità professionale e le comunità di pratica

Come sottolineato da Zavatta, il concetto di CoP sottende una teoria dell'apprendimento che vede l'impegno in una pratica sociale come il processo fondamentale attraverso il quale l'uomo apprende e in tal modo costruisce la propria identità professionale. Quindi, nelle CoP, si apprende grazie alla partecipazione sociale alla costruzione di nuova conoscenza individuale e collettiva. I tre processi chiave che caratterizzano l'apprendimento nelle CoPs sono: *negoziiazione dei significati*, *partecipazione e costruzione dell'identità*, *reificazione*.

La *negoziiazione dei significati* è “quel processo, dinamico e dialogico, di generazione e legittimazione di nuova conoscenza che si traduce nella creazione

di nuove pratiche, e che implica continua interazione, conseguimento graduale, approssimazioni successive, disponibilità alla mediazione e talvolta al compromesso. Elemento cardine di questo processo è il linguaggio, che consente l'esplicitazione delle interazioni tra i membri di una comunità attraverso la rete di impegni generati dagli atti linguistici.” (Delfino et al., 2003, p.2-3).

La *partecipazione* è l'esperienza sociale di appartenenza a una comunità e di coinvolgimento attivo nelle sue pratiche. Partecipare significa condividere la responsabilità dell'apprendere, contribuire con le proprie conoscenze e capacità al processo di costruzione comune. In una CoP il neofita, inizialmente in una posizione di “partecipazione periferica legittima” (Lave & Wenger, 2001), si muove progressivamente verso il suo centro, arricchendo le proprie competenze attraverso un processo dialettico che generalizza il concetto di apprendistato cognitivo. “La partecipazione diventa quindi anche fonte di *identità*, nella quale lo sviluppo del sé individuale partecipa di un processo più ampio di riconoscimento reciproco” (Delfino et al., 2003, p.3) fondato sulla costituzione dell'identità collettiva.

Nella *reificazione* i significati elaborati vengono trasformati in artefatti e così proiettati all'interno e all'esterno della comunità. La reificazione, oltretutto lo sviluppo di artefatti che rendono tangibile il prodotto dell'apprendimento della comunità, costituisce ad un tempo lo stimolo, il catalizzatore e il punto di riferimento intorno a cui la riflessione collettiva si (ri)organizza.

Le comunità di apprendimento come embrioni di comunità di pratica

Le esperienze di formazione docenti basate su processi di apprendimento collaborativo in rete sono numerose, sia in Italia sia all'estero, anche se non sempre hanno portato alla nascita di una CoP (Manca et al., 2003; Midoro, 2004; Patton & Parker, 2017; Persico, Dagnino, et al., 2023; Trentin, 2000;). Questo non dovrebbe stupire: come lo stesso Wenger (1999) sostiene, le CoP non possono essere create, possono solo essere “nutrite”, nella speranza (ma senza

la certezza) che l'embrione, ossia la comunità di apprendimento così costituita, si trasformi in una CoP capace di evolvere autonomamente. Non per questo dobbiamo pensare che i progetti in cui lo sviluppo professionale dei docenti avviene all'interno di comunità di apprendimento, online o in presenza, senza dar luogo alla nascita di vere e proprie CoP, siano da considerarsi falliti. Il loro scopo è quello di sviluppare, nei partecipanti, le competenze necessarie a muoversi proficuamente all'interno di una CoP, anche laddove si tratti di comunità online (Kirschner & Lai, 2007), distribuite su un territorio potenzialmente molto più ampio di quello raggiungibile senza tecnologie. Questo approccio allo sviluppo professionale dei docenti offre numerosi vantaggi, anche se le resistenze del sistema non sono poche.

Tra i vantaggi, in primo luogo, l'adozione di approcci socio-costruttivisti nella formazione docenti si intreccia in modo naturale con una serie di "abiti culturali" potenzialmente molto più fecondi in termini di nuove conoscenze e competenze di quanto non siano gli interventi formativi trasmissivi tradizionali: lo scambio tra pari di idee e di opinioni, la condivisione di esperienze tra colleghi, l'intreccio tra la pratica didattica in classe e la riflessione su di essa, l'autovalutazione basata sul confronto con colleghi più o meno esperti e il superamento del tradizionale isolamento del docente.

In secondo luogo, sempre tra i vantaggi, questo tipo di formazione docenti favorisce l'utilizzo di analoghe strategie didattiche con gli studenti e conseguentemente promuove l'innovazione scolastica "dal basso". È infatti opinione diffusa (Baldacci, 2014) che un punto debole dello sviluppo professionale dei docenti, troppo spesso prevalentemente basato su metodi trasmissivi, sia il fatto che spesso l'approccio adottato non è coerente con le metodologie e le strategie didattiche oggetto della formazione stessa. Per dirla con Crawford e Deer (1993), nella formazione docenti c'è una forte tendenza a "non mettere in pratica quanto si predica", si parla ai docenti di promuovere la partecipazione attiva degli allievi, senza fare lo stesso con loro. Al contrario, se i docenti hanno modo di sperimentare direttamente, su di sé, gli effetti delle strategie didattiche di stampo socio-costruttivista, le loro potenzialità e i loro

aspetti critici, saranno in grado non soltanto di apprezzarle ma anche di utilizzarle con i loro studenti in maniera molto più consapevole. Analogamente, docenti abituati ad autoregolare il proprio apprendimento saranno molto più efficaci nell'incoraggiare le pratiche di autoregolazione dei loro studenti (Delfino & Persico, 2007; Peeters et al., 2014). Il valore aggiunto di queste considerazioni è particolarmente apprezzabile se si condividono alcuni principi educativi, quali l'importanza della collaborazione tra pari, del ruolo attivo degli studenti nel proprio processo di apprendimento e di una graduale assunzione di responsabilità e controllo da parte di chi apprende nel proprio percorso di apprendimento.

Le resistenze del sistema, tuttavia, sono ben note. Le scuole, almeno quelle del nostro paese, non sono organizzate in modo tale da favorire la collaborazione tra docenti. L'organizzazione scolastica è pensata per coordinare l'azione didattica del corpo docente, ma solo in casi eccezionali è funzionale alla nascita di una vera e propria CoP (Cortigiani, 2008). Tuttavia, come dicevamo, la vera forza delle CoP è la loro capacità di espandere e potenziare le *Learning Ecologies* dei singoli.

In questa logica, quindi, sta anche al docente fare le proprie scelte in merito alle direzioni in cui sviluppare e rafforzare la propria identità professionale e, di conseguenza, identificare le CoP più feconde di opportunità, in maniera autoregolata. Poiché le interazioni tra i membri di una CoP avvengono per lo più online, esse offrono ai docenti la possibilità di contare sul sostegno di una comunità potenzialmente molto ampia, a livello nazionale o addirittura internazionale. Operare all'interno di una CoP richiede però capacità di autoregolazione in un contesto collaborativo, che sono differenti da quelle tipiche dei contesti tradizionali (Delfino & Persico, 2009; Isohätälä et al., 2017).

Comunità di pratica e autoregolazione dell'apprendimento

Secondo un modello di autoregolazione in contesti professionali (Milligan et al., 2014), applicabile anche al caso dei docenti (Persico et al., 2015), si può distinguere tra quattro tipologie di comportamenti autoregolati, etichettati da Milligan e colleghi con 4 termini inizianti con la lettera “C”, le quattro C dell'autoregolazione in contesti professionali: *Create*, *Connect*, *Contribute* e *Consume*. Questo modello è stato utilizzato per analizzare i comportamenti autoregolati di insegnanti italiani e spagnoli nel campo della progettazione didattica (Persico, Passarelli et al., 2023). I risultati suggeriscono che i docenti, almeno nei due paesi coinvolti, pur attribuendo pari importanza a tutti e quattro questi comportamenti, tendono a trascurare, nella pratica, i cosiddetti comportamenti più “generosi”, ossia quelli afferenti alla categoria *Contribute*.

Sembra, cioè, che in entrambi i paesi prevalga la propensione a progettare in maniera creativa e autonoma e a usare la rete come una sorgente di ispirazione o come un mezzo per confrontarsi, ma molto meno per condividere con i colleghi i propri progetti didattici (Persico et al., 2023). In altre parole, negli insegnanti in esame prevale una forma di timidezza, o gelosia, o scarsa autostima, che li induce a non condividere con altri i risultati del proprio lavoro rendendoli pubblici. Questo avviene pur apprezzando e utilizzando sistematicamente i contributi altrui: una sorta di resistenza alla condivisione che potrebbe costituire un inibitore alla partecipazione piena alle CoP e che occorrerebbe superare attraverso la formazione.

In conclusione

Se crediamo nell'importanza di una formazione docenti che avvii e accompagni un processo di costruzione identitaria individuale e collettiva dei docenti, per promuovere un modello di scuola come comunità democratica, la strada maestra è far leva sulle capacità di autoregolazione degli apprendimenti dei singoli, specialmente in contesti collaborativi, costruendo così gli abiti culturali necessari a partecipare proficuamente e senza riserve a CoP di insegnanti. Il ruolo delle tecnologie in quest'ottica è centrale, non soltanto per assicurare la partecipazione alle CoP, ma anche come stimolo e amplificatore delle opportunità di scelta necessarie ad esercitare l'autoregolazione (Persico, 2016).

Così facendo, tenuto conto della naturale inclinazione degli insegnanti a riproporre in classe le strategie didattiche da loro sperimentate in prima persona, soprattutto quelle che li hanno maggiormente coinvolti, è plausibile auspicare che questo tipo di approccio venga più frequentemente riproposto in classe, per una scuola sempre più inclusiva, capace di promuovere i talenti e di personalizzare i percorsi formativi.

Bibliografia

- Anderson, T., & Kanuka, H. (1999). Using constructivism in technology-mediated learning: Constructing order out of the chaos in the literature. *Radical Pedagogy*, 1(2).
- Aromataris, E., Fernandez, R., Godfrey, C. M., Holly, C., Khalil, H., & Tungpunkom, P. (2015). Summarizing systematic reviews: methodological development, conduct and reporting of an umbrella review approach. *JBIM Evidence Implementation*, 13(3), 132-140.
- Baldacci (2014). *Per un'idea di scuola*. FrancoAngeli.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of education*, 50(1), 75-87.
- Cortigiani, P. (2008). La scuola come mente collettiva: la ricerca organizzativa della "don Milani" di Genova. *Italian Journal of Educational Technology*, 16(3), 4-12.

- Costa, M. (2024). Capacitare la teaching agency come vettore trasformativo dell'identità professionale. Introduzione a questo volume.
- Crawford, K., & Deer, C. E. (1993). Do We Practise What We Preach?: putting policy into practice in teacher education. *South Pacific Journal of Teacher Education*, 21(2), 111-121.
- Delfino, M., Manca, S., Persico, D., Sarti, L. (2003). Foundations of Communities of Practice: un workshop online sulle comunità di pratica. *Form@re*, 1(2), 3-4.
- Delfino, M., Persico, D. (2007). Designing and running online collaborative courses that support SRL development. In: J. Beishuizen, R. Carneiro, K. Steffens (Eds.), *Self-regulated learning in technology-enhanced learning environments: Individual learning and communities of learners*, Shaker Verlag, pp.26-39.
- Delfino, M., Persico, D. (2009). Self-regulated learning: issues and challenges for initial teacher training. In L.T. Wee Hin and R. Subramanian (Eds), *Handbook of Research on New Media Literacy at the K-12 Level: Issues and challenges*, Vol.2, IGI Global, pp.839-854.
- Dewey, J. (1968). *Natura e Condotta dell'uomo*. La Nuova Italia.
- Engeness, I. (2021). Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century. *European Journal of Teacher Education*, 44(1), 96-114.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2020). A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of curriculum studies*, 52(1), 1-14.
- Isohätälä, J., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2017). Socially shared regulation of learning and participation in social interaction in collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 81, 11-24.
- Kirschner, P. A., & Lai, K. W. (2007). Online communities of practice in education. *Technology, Pedagogy and Education*, 16(2), 127-131.
- Lave, J., & Wenger, E. (2001). Legitimate peripheral participation in communities of practice. In J. Clarke, A. Hanson, R. Harrison, & F Reeve, *Supporting lifelong learning* (pp. 121-136). Routledge.
- Manca, S., Persico, D., & Sarti, L. (2003). Storia di un corso sulle TD e degli insegnamenti che se ne possono trarre. *Italian Journal of Educational Technology*, 11(2), 66-66. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/485>

- Margiotta, U. (2014). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Carocci, Roma
- Midoro, V. (2004). AIR: Apprendere insieme in rete. *Italian Journal of Educational Technology*, 12(2), 5-16. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/448>
- Milligan, C., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2014). Workplace learning in informal networks. In *Reusing open resources* (pp. 93-103). Routledge.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher education*, 67, 351-360.
- Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970.

Che cosa significa essere insegnanti in un'epoca segnata dalla rivoluzione digitale e in un contesto di generale crisi democratica?

Il presente volume esplora questa domanda attraverso un'indagine teorica ed empirica sul tema dell'identità professionale del docente.

La prima parte dell'opera propone una riflessione interdisciplinare che intreccia filosofia politica, pedagogia e didattica, delineando due paradigmi formativi fondamentali attraverso cui interpretare il ruolo e l'identità dei docenti e della scuola: lo *sviluppo umano* e il *capitale umano*. Questa analisi viene supportata da una revisione sistematica della letteratura che consente di definire l'identità professionale come un costrutto complesso e in costante evoluzione, costituito dall'integrazione di molteplici sotto-identità che prendono forma all'interno di contesti diversificati, come la formazione iniziale e le esperienze in ambito scolastico ed extrascolastico.

La seconda parte presenta i risultati di una ricerca qualitativa condotta in Italia e in Irlanda nel secondo ciclo di istruzione, utilizzando la metodologia *Process Oriented Comparative Case Study*. L'indagine triangola fonti e strumenti eterogenei, quali: le policy sulle riforme scolastiche e i modelli di formazione e reclutamento, i framework *DigCompEdu* e *Digital Learning Framework for Post-Primary Schools* e le esperienze di dirigenti e docenti intervistati. Le voci degli intervistati rivelano l'importanza di riconoscere il docente come un professionista autonomo, capace di tessere relazioni collaborative orientate allo sviluppo, all'inclusione e al benessere della comunità scolastica.

Giacomo Zavatta, classe 1996, è dottorando in Filosofia e Scienze della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e docente di Pedagogia presso lo Studio Teologico di Venezia. È attualmente coordinatore delle attività didattiche del Centro Interateneo veneziano per la Formazione Abilitante all'Insegnamento nella scuola secondaria. Ha pubblicato articoli scientifici su riviste referenziate di rilievo nazionale e internazionale e ha condotto parte delle sue ricerche presso l'University College di Dublino.



9791255682479