



2

Aprile 2026

The role of reflective skills in teacher training for career guidance¹

Il ruolo delle competenze riflessive nella formazione dei docenti per l'orientamento

Daniela Dato, Severo Cardone, Miriam Bassi, Cristina Romano

Università degli Studi di Foggia

daniela.dato@unifg.it
severo.cardone@unifg.it
miriam.bassi@unifg.it
cristina.romano@unifg.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18220

ABSTRACT

This contribution aims to present the latest research-raising activities carried out by the Centre for Skills Assessment and Career Guidance at the University of Foggia in the field of continuing professional development for teachers, described as a potentially generative and transformative context in which the construction of professional identity and the promotion of reflective skills are intertwined. By moving beyond the concept of training as a mere updating of professional skills, continuing professional development can be seen as an “existential pause” in which to value the

¹ Gli autori hanno condiviso l'intera impostazione dell'articolo, tuttavia si attribuisce: a Daniela Dato la scrittura del paragrafo 1; a Cristina Romano la scrittura del paragrafo 2; a Severo Cardone la scrittura del paragrafo 3; infine a Miriam Bassi la scrittura del paragrafo 4.

introspective, retrospective and prospective dimensions essential for self-recognition, attributing new meanings to one's experiences and creating novel connections between the present and the future. In an education system characterised by increasing bureaucratisation, isolation and emotional exposure, "training" simultaneously takes on the meaning of supporting, caring for and looking after, learning to listen and making space for individuals who wish to reflect critically on their professional practice, on navigating the uncertainty of daily life, and on recognising in vulnerability and failure opportunities for growth and awareness.

Keywords: teacher training, professional reflexivity, research-training, professional development.

RIASSUNTO

Il contributo intende presentare le più recenti attività di ricerca-formazione realizzate dal Centro di Bilancio di competenze e Orientamento alla carriera dell'Università di Foggia in tema di formazione continua dei docenti, che nella prospettiva descritta si configura come contesto potenzialmente generativo e trasformativo in cui si intrecciano la costruzione dell'identità professionale e la promozione di competenze riflessive. Accogliendo il superamento dell'idea di formazione come mero aggiornamento di competenze professionali, la formazione continua può configurarsi come "sosta esistenziale" in cui valorizzare la dimensione introspettiva, retrospettiva e prospettica indispensabile per riconoscersi, attribuire nuovi significati alle proprie esperienze e creare inedite connessioni tra presente e futuro. In un sistema scolastico caratterizzato da crescenti processi di burocratizzazione, solitudine ed esposizione emotiva, "formare" assume contemporaneamente il significato di sostenere, aver cura e prendersi cura, imparare ad ascoltare e dare spazio a soggettività che intendono riflettere criticamente sul proprio agire professionale, sull'abitare l'incertezza del quotidiano e sul riconoscere nella vulnerabilità e nel fallimento prospettive di crescita e consapevolezza.

Parole chiave: formazione degli insegnanti, riflessività professionale, ricerca-formazione, sviluppo professionale.

1. SAGGEZZA E MAESTRIA PEDAGOGICA: NELLA FORMAZIONE LA STRATEGIA VINCENTE

La crisi e le trasformazioni che stanno investendo la società contemporanea stanno avendo inevitabili ripercussioni anche sui modelli e sui sistemi educativi, rivolgendo alla scuola e alla professione docente numerose sfide e domande.

Certamente insegnare oggi è un mestiere difficile che vede gli insegnanti ancor più soggetti a rischio di burnout e possibili "vittime" di quello che Biesta (2022) chiama "sistema di learnification", con importanti ripercussioni anche su una formazione docente spesso "distratta" da quelle che dovrebbero essere le reali missioni dell'insegnamento, ovvero l'emancipazione, l'autorealizzazione, la conoscenza di sé e l'acquisizione di saperi per l'arte della vita, a favore di una formazione "tecnica" a tratti "iperfunzionalistica" che rischia di negare al docente la complessità e profondità della sua

professione per rimandare un'immagine ridotta a riproduzione ed esecuzione.

È evidente, allora, come la scuola e i docenti siano contraddistinti oggi più che mai da una condizione di vulnerabilità che però può svelare anche il suo lato capacitante, lì dove la formazione si inserisca come volano di sviluppo di riprogettazione e di riequilibrio attraverso le istanze della donazione di senso, del metodo e della intenzionalità attivando processi generativi e metabellici.

Che la formazione dei docenti sia una leva strategica e generativa lo testimoniano, del resto, le numerose ricerche e report più recenti che legano la qualità della formazione dei docenti alla qualità del successo formativo. Documenti internazionali come *Teaching for Future* (OECD, 2018) e il report dell'Unesco (2023) non a caso delineano il profilo del docente come figura chiave per la trasformazione degli ambienti educativi e per il successo dei sistemi scolastici, condizione preliminare per ridurre l'esclusione sociale e promuovere l'equità e la competitività a lungo termine.

È chiaro che tale premessa apre ad un approfondimento irrinunciabile: gli insegnanti sono “figure chiave su cui poggiano le possibilità di trasformazione [...], operatori riflessivi e produttori di conoscenza, che contribuiscono a far crescere le conoscenze necessarie per trasformare gli ambienti educativi, le politiche, la ricerca e la pratica, all'interno e all'esterno della loro professione” (Unesco, 2023, p. 82). Certamente, con ciò, facendo riecheggiare l'insegnamento di Delors (1997) che aveva ampiamente sostenuto come “l'importanza del ruolo dell'insegnante in quanto agente del cambiamento, promotore della comprensione e della tolleranza, non è mai stata così scontata. E, con ogni probabilità, lo diventerà ancor di più nel XXI secolo”.

Morin, in tal senso, aveva affermato che “la missione dell'insegnamento è di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere, essa è nello stesso tempo una maniera di pensare in modo aperto e libero” (Morin, 2000, p. 3).

Anche Biesta in uno dei suoi ultimi volumi evidenzia la necessità di sostenere una “riscoperta dell'insegnamento” che non è mero atto tecnico ed esecutivo ma dovrebbe essere inteso come atto etico, artistico, generativo e come “*facilitatore dell'apprendimento*” (2022, p. 40).

Nel pensare, allora, all'epistemologia professionale degli insegnanti, uno sguardo attento va necessariamente alla formazione iniziale e in servizio che, in tal senso, assume un valore fondamentale. Nella formazione iniziale e in servizio dei docenti sembra sempre essere preponderante una corsa a ciò che è utile, ma sembra altrettanto spesso mancare “tempo per sé”, uno sguardo di lungo e ampio respiro che traduca le pratiche in riflessione, rivendicando il tempo della formazione, anche in età adulta, come spazio di ricerca e ascolto delle proprie aspirazioni, dei propri talenti e come occasione per imparare a monitorare il proprio cammino.

È sempre l'Unesco a ricordarci che

la professione di insegnante non si esaurisce nello spazio professionale, ma prosegue nello spazio pubblico, nella vita sociale e nella costruzione del bene comune. In questo senso, è particolarmente importante che gli e le insegnanti partecipino alla definizione delle politiche pubbliche. In molti contesti questo non avviene: gli e le insegnanti sono esautorati, hanno poco margine d'azione e non vengono accolti nei dibattiti e nelle deliberazioni sulle politiche educative. Essere un insegnante significa acquisire una posizione all'interno della professione ed esprimersi pubblicamente sulle principali questioni educative e sulla costruzione delle politiche pubbliche. Questa partecipazione non è intesa principalmente a difendere i loro interessi, ma a proiettare la loro voce e le loro conoscenze in una sfera sociale e politica più ampia (Unesco, 2023, p. 93).

In tal senso è necessario considerare il dibattito più recente sul costrutto di *teacher's agency* intesa – precisa Fabbri – come “capacità di insegnanti di agire consapevolmente, intenzionalmente, e riflessivamente per promuovere il cambiamento educativo in modo significativo e situato [...]”. Essa viene riconosciuta come una dimensione fondamentale della professionalità docente, essenziale per affrontare le sfide educative contemporanee e promuovere un’istruzione maggiormente inclusiva e innovativa” (2025, p. 196).

L’agency del docente non è una qualità innata, ma una capacità che nasce dall’interazione tra la storia personale dell’insegnante e il contesto (risorse, norme, relazioni) e che proprio in tal senso deve coniugare teoria, prassi e riflessività. L’agency si sviluppa all’interno di una “trama ecologica”, ovvero un insieme di condizioni pratiche, regole e valori che possono fungere da vincoli o possibilità per il docente generando o ostacolando cambiamento.

Evidenti sono allora le implicazioni “metodologiche” che si impongono ad una intenzionalità pedagogica connessa alla formazione docente, che da una parte richiede la capacità dell’insegnante di imparare non solo ad usare ma a riconoscere e scegliere le metodologie utili in modo critico, dall’altro richiede la capacità del docente di sviluppare una riflessività personale e professionale che includa la relazione con sé stesso e con gli altri.

Spiega in tal senso Fabbri: “in tale scenario, appare essenziale progettare percorsi formativi che integrino lo sviluppo di competenze disciplinari con quelle riflessive, con particolare attenzione alla comprensione situata delle problematiche educative, alla scelta consapevole critica delle metodologie didattiche e alla gestione efficace delle relazioni interpersonali all’interno del gruppo classe e tra colleghi si rende così possibile sostenere concretamente l’azione didattica, gestendo adeguatamente situazioni impreviste e cambiamenti, all’interno di contesti formativi situati e pro attivi” (2025, p. 199).

Appare evidente come, pertanto, il valore generativo della formazione docenti non risieda tanto e solo nella cassetta degli attrezzi “tecnici e metodologici” quanto nella promozione e nel sostegno dello sviluppo di una “sensibilità pedagogica”, di quella che Biesta (2022) chiama “maestria pedagogica” (*teacherly artistry*), intesa come la capacità di prendere decisioni sagge in situazioni complesse, piuttosto che applicare tecniche standardizzate.

È chiara qui la relazione tra docente e innovazione pedagogica e didattica: egli deve infatti farsi promotore di innovazioni e deve, in più, dividerle con la propria comunità scientifica accogliendo, anche, la possibilità dell’errore, del rischio, dell’incertezza. Come spiega Luigina Mortari,

educare significa essere implicati in un agire pratico ad alto tasso di problematicità. L’educatore si trova, infatti, a far fronte continuamente a situazioni problematicamente aperte, cioè situazioni per le quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile. la soluzione va trovata sulla base di una logica contestuale che si concretizza in una deliberazione pratica. A supportare il processo di pensiero che porta alla formulazione di una deliberazione pratica corretta non è un sapere tecnico, ma prassico, cioè un sapere che ha a che fare con la saggezza [...] definita come la disposizione a cercare l’azione che meglio consente di conseguire ciò che è ritenuto cosa buona rispetto all’obiettivo di favorire la miglior formazione possibile (Mortari, 2010, p. 9).

Seguendo l’insegnamento di Freire (2004) insegnare, allora, esige riflessione critica, esige ricerca – ovvero la capacità di indagare la formazione, sulla formazione e su se stessi come persone e come

professionisti, esige la radicalità della speranza e della felicità (come apertura al possibile e tensione al ben-essere), lo sguardo utopico, la consapevolezza dell'incompiutezza del formatore e del bambino. Insegnare è cambiamento, è apertura a tutte quelle forme di sapere che considerano il futuro come problema e non come inesorabilità, che considerano la storia come possibilità e non come determinazione.

In particolare, è necessario prendere atto del ruolo quanto mai delicato e “profondo” che gioca il docente che, al di là della missione di istruire, è chiamato a creare ambienti ed esperienze favorevoli al pieno dispiegamento del potenziale di ciascun soggetto e della possibilità di scegliere e vivere appieno la vita che desidera. La scuola, come già evidenziato, è, in tal senso, un luogo privilegiato in cui promuovere un sapere complesso e competenze trasformative utili a coltivare “la preoccupazione, l’interrogazione, la riflessione sulla buona vita e sul ben vivere” (Morin, 2015, p. 36) e “formare un individuo che sappia costruire un futuro che non è affatto predeterminato, ma che dipende in maniera critica dalle capacità di visione e di immaginazione” (Bocchi & Ceruti, 2004 p. 6).

Il docente ha allora, bisogno di far proprio “un sapere che ha a che fare con la saggezza [...] definita come la disposizione a cercare l’azione che meglio consente di conseguire ciò che è ritenuto cosa buona rispetto all’obiettivo di favorire la miglior formazione possibile” (Mortari, 2010, p. 9).

È una forma di saggezza, quella formativa ed educativa, spiega la Mortari, che ha poco a che fare con la “scienza” e con il sapere tecnico, e invece si nutre di un sapere e di un’azione riflessiva “concepita sul campo e supportata da un sapere che si viene modulando attraverso l’esperienza, quell’esperienza che, se vissuta con un atteggiamento pensoso, consente la costruzione di un sapere del particolare” (Mortari, 2010, p. 11) e che guarda al docente come tutore di resilienza (Annacontini & Zizioli, 2022) e “agente perturbatore” che progetta consapevolmente contesti di apprendimento volti a stimolare nel soggetto in formazione una riorganizzazione cognitiva, emotiva e relazionale critica e divergente, creando i presupposti per una trasformazione profonda e permettendo all’individuo di ristrutturare i propri schemi interni e le proprie modalità d’azione (Margiotta, 2015).

2. DALLA SCUOLA CHE FORMA ALLA FORMAZIONE PER LA SCUOLA: FRONTEGGIARE LO STRESS E ISPIRARE IL CAMBIAMENTO

Sentite. Abbiamo un anno da passare insieme. Vediamo di passarlo bene. Studiate e siate buoni. Io non ho famiglia. La mia famiglia siete voi. Avevo ancora mia madre l’anno scorso: mi è morta. Son rimasto solo. Non ho più che voi al mondo, non ho più altro affetto, altro pensiero che voi. Voi dovete essere i miei figliuoli. Io vi voglio bene, bisogna che vogliate bene a me. Non voglio aver da punire nessuno. Mostratemi che siete ragazzi di cuore; la nostra scuola sarà una famiglia e voi sarete la mia consolazione e la mia alterezza. (De Amicis, 1886, p. 4).

Con queste frasi brevi e spezzate, che tradiscono una certa ansia da prestazione e la trepidazione che viene da una conoscenza appena avviata, il maestro Antonio Perboni nelle primissime pagine del romanzo *Cuore* si rivolge alla nuova classe che gli siede di fronte, silenziosa e composta tra i banchi di legno, e consegna il ritratto tutto nuovo di un docente mosso da un forte coinvolgimento affettivo e da un autorevole senso della disciplina. Una visione destinata a conformare a lungo, negli anni a venire, l’idea stessa del vivere la scuola, portatrice sana di una positiva disposizione utopica in grado di scommettere su una società di gran lunga migliore di quella presente (Boero & Genovesi, 2009).

Ne è passato, di tempo, dalla pubblicazione del volume di Edmondo De Amicis, e l'esigenza tutta postrisorgimentale di "fare" l'Italia e gli italiani anche attraverso la missione educativa e formativa della scuola ha fatto posto ad altre urgenze, a nuovi bisogni, ridisegnando il ruolo del docente di pari passo con l'evolversi del concetto stesso di istruzione e formazione, di cui la letteratura prima e il cinema e la serialità televisiva poi non hanno mancato di tenere fedele traccia (Drago, 2003; Boero, 2022): il confronto con contesti sempre più complicati quando non addirittura fragili e svantaggiati, il crescente impatto della digitalizzazione, il ripensamento di programmi, obiettivi, organizzazione di tempi e spazi di apprendimento sulla scorta del rapido susseguirsi di riforme e indicazioni ministeriali, il gap tra le aumentate richieste di tracciamento burocratico e le risorse – umane, sociali, tecniche – avvertite come sempre più esigue, la cruciale sfida insita nel voler accompagnare in maniera individualizzata e personalizzata ogni singolo studente e risolvere così l'antico paradosso dell'uguaglianza educativa nella disuguaglianza apprenditiva e sociale, su cui tanto ha insistito Don Milani (Scuola di Barbiana, 1967). Tutti fattori, quelli appena elencati, non scevri dal rischio di trasformarsi in fonti di stress, come evidenziato dalla più recente edizione dell'indagine internazionale a cura dell'OECD sull'insegnamento e l'apprendimento "TALIS - Teaching and Learning International Survey", che evidenzia come per i docenti italiani vengano considerati con percentuali superiori alla media internazionale "abbastanza" o "molto" stressanti i seguenti elementi: avere troppo lavoro amministrativo da svolgere (56%), avere troppi compiti da correggere/valutare (48%) e rispondere alle richieste di genitori/tutori (48%) (OECD, 2025). E dallo stress al burnout il passo è purtroppo spesso breve, tenuto conto dell'alto rischio di "esaurimento emozionale" che caratterizza le professioni di cura, come appunto quella del docente, per la quale è facile che concorrano le tre condizioni sintomatiche della sindrome riscontrate dagli studi teorici sul tema: l'esaurimento emotivo, cioè una forte stanchezza psicologica causata dalle continue richieste lavorative, la depersonalizzazione, che porta a distacco e freddezza nei rapporti con gli altri, e la ridotta realizzazione personale, legata a demotivazione, senso di inefficacia e calo dell'autostima (Maslach *et al.*, 1986).

Che all'insegnante vengano richiesti compiti sempre più complessi appare chiaro da tempo anche dalla riflessione in ambito comunitario sull'argomento, che nel 2009 ha portato alla stesura del Quadro Strategico "Education & Training 2020" proprio allo scopo di individuare alcuni obiettivi di sviluppo fondamentali per il miglioramento dell'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione, ascrivendo agli Stati membri tra le altre cose il compito di "garantire un insegnamento di qualità elevata, offrire un'istruzione iniziale adeguata ai docenti e uno sviluppo professionale continuo agli insegnanti e ai formatori e rendere l'insegnamento una scelta di carriera allettante" (Consiglio UE, 2009, p. 4).

Se si guarda in particolare agli ultimi anni, essi appaiono densi di importanti novità e aperture a nuovi ambiti di interesse e di attività per la professione docente, che hanno portato con sé a cascata un allargamento del campo di conoscenze teoriche e di competenze tanto tecniche quanto trasversali richieste agli insegnanti. Una delle trasformazioni più significative è rappresentata dall'introduzione della figura del docente tutor e orientatore, prevista dalle Linee guida per l'orientamento emanate con il Decreto Ministeriale n. 328/2022 (Mim, 2022). In tale prospettiva, il docente assume una funzione orientativa strutturata, finalizzata a sostenere la consapevolezza di sé, la motivazione allo studio e la costruzione del progetto personale e professionale degli alunni, segnando un passaggio rilevante verso una concezione più stratificata e complessa della figura dell'insegnante, sovente chiamato a coniugare competenze disciplinari, pedagogiche e orientative in un'ottica di accompagnamento

globale dello studente. Una sorta di “salto di specie” all’interno della medesima professione, per la quale la leva della formazione (iniziale e in itinere) si configura come strategicamente utile a soddisfare bisogni, esigenze e interessi sempre più ampi e diversificati, e di questo è testimonianza lo spazio riservato all’implementazione di iniziative formative rivolte a docenti all’interno della Componente 1 della Missione 4 “Istruzione e Ricerca” del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR).

D’altra parte, anche Daniel Pennac (2007, p. 216) nel suo celebre *Diario di scuola* provocatoriamente dichiara l’inizio di una nuova fase della formazione degli insegnanti, che possa aiutare a “non sentirsi impotenti di fronte a una classe” e ad evitare di cadere “dal ‘non siamo stati formati per questo’ al ‘non siamo qui per’”. C’è poco da aggiungere: è la formazione che accende e ispira il cambiamento innescando positivi processi di rigenerazione e riflessività sul sé e sulla propria vision professionale, che soli possono salvare da solitudine, percezioni negative di inefficacia e demotivazione.

3. LA RIFLESSIVITÀ NELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI, UN PROCESSO GENERATIVO E TRASFORMATIVO FATTO DI SOSTE, SOLCHI, SALTI E NARRAZIONI

Convivere nelle organizzazioni senza potersi scegliere è un processo non scontato, spesso problematico, sicuramente complesso, che richiede consapevolezza, empatia, competenze relazionali ed una certa flessibilità cognitiva. Anche la scuola è un contesto organizzativo, come tale al suo interno una efficace “convivenza” può generarsi solo se chi vi abita impara a conoscersi e riconoscersi, apprendendo progressivamente ad aver cura di sé, ma anche a prendersi cura degli altri; si tratta di un processo riflessivo, formativo e trasformativo che richiede inevitabilmente l’utilizzo di strumenti e pratiche narrative adeguate indispensabili per acquisire maggiore consapevolezza di sé, uscire dalla personale zona di comfort, mettendo in discussione formae mentis eccessivamente rigide e accogliere la “diversità” (cognitiva, psicologica, sociale, culturale, progettuale) presente nelle organizzazioni in un’ottica maggiormente inclusiva.

Ecco, dunque, l’importanza di investire in percorsi di formazione capaci di dare il giusto spazio alla riflessività e alla narrazione come cura di sé e degli altri (Mortari, 2019) - anche alla luce delle riflessioni precedentemente esposte da Cristina Romano sul rischio di “esaurimento emozionale” cui vanno incontro i docenti della scuola - un tempo necessario per ricomporre fratture, rivedere e reinterpretare eventi marcatori, mettere ordine a vissuti e scelte spesso non allineati a bisogni e propositi più profondi, ma soprattutto per progettare il futuro con sempre maggiore consapevolezza, avvicinandoci a noi stessi e al mondo in modo sempre più autentico. In tale prospettiva, la formazione diventa una “sosta” generativa e trasformativa attraverso cui prendere le distanze dal quotidiano, spesso costituito da routine e schemi ricorsivi, e grazie alla quale diventa possibile svelare e intrecciare in modo significativo vissuti, riflessioni, emozioni, dando luce e voce a bisogni, credenze, propositi, dubbi, paure, fallimenti spesso taciti, latenti e non condivisi, fino a giungere alla costruzione di un progetto di sviluppo personale (formativo, professionale, di vita).

Un percorso formativo così pensato, in grado di connettere passato, presente e futuro in un orizzonte di senso e significati coerenti, non può che partire dalla valorizzazione di costrutti pedagogici come la narrazione, la riflessività, la cura, l’inferenza e l’apprendimento trasformativo.

D’altronde ogni individuo ha bisogno di raccontarsi e condividere storie per strutturare la propria

identità, che acquisisce caratteri sempre più narrativi. Grazie alla introspezione e alla narrazione siamo in grado di ripercorrere esperienze significative, di mettere ordine e ricercare una coerenza di significati nei vissuti, nei contesti frequentati e nelle persone incontrate nel personale tragitto esistenziale; un processo generativo che si nutre di auto ed etero-riconoscimento e che, pertanto, richiede un passaggio continuo di storie e significati dall'interno (attraverso il dialogo con se stessi) all'esterno (raccontando agli altri), per ritornare all'interno del soggetto fortificate o modificate dai feedback ricevuti all'esterno. Gli studi sul pensiero narrativo e la narrazione autobiografica (Bruner, Demetrio, Smorti solo per citare alcuni dei principali studiosi del settore) hanno dimostrato come noi siamo le storie che raccontiamo a noi stessi e agli altri, ma questo processo narrativo non avviene solo a livello cognitivo, bensì attraverso il riflettere e il "sentire" porta a definire, modificare o trasformare comportamenti e azioni che adottiamo nel quotidiano e, quindi, inevitabilmente influenza la modalità attraverso cui comprendiamo e interpretiamo soggettivamente la realtà.

Tuttavia, al processo narrativo e introspettivo deve seguire un'azione riflessiva in grado di condurre ad apprendere criticamente, riflettendo appunto su contenuti, processo, e premessa degli sforzi messi in campo per interpretare un'esperienza percepita come problematica e ad assegnarle un significato soggettivo (Mezirow, 2003, p. 106). Secondo Jack Mezirow (2003), "la riflessione va al di là della semplice consapevolezza di ciò che stiamo vivendo, e della consapevolezza della consapevolezza; la riflessione sul processo implica sia la consapevolezza che la critica di come percepiamo, pensiamo, giudichiamo, sentiamo e agiamo; e la riflessione sulle premesse implica la riflessione e la critica delle ragioni per cui abbiamo percepito, pensato, giudicato, sentito e agito in quel modo" (p. 107). Pertanto, nella prospettiva delineata da Mezirow, l'apprendimento riflessivo può comportare l'ampliamento o la modifica dei modi in cui abitualmente comprendiamo e interpretiamo l'esperienza, modalità che diventano più inclusive e permeabili; mentre "l'apprendimento trasformativo dà origine a degli schemi di significati nuovi o trasformati; oppure, quando la riflessione si concentra soprattutto sulle 'premesse', genera delle prospettive di significato nuove o trasformate, cioè una trasformazione delle prospettive" (Mezirow, 2003, p. 112).

In tale direzione, l'azione riflessiva non deve essere concepita solo come una fase antecedente o successiva all'azione, "finalizzata" ad una più facile lettura di una esperienza o alla formulazione di soluzioni rispetto ad un determinato problema; la riflessività è un esercizio che deve indurci a conversare con dubbi e imprevisti anche nel corso dell'azione e, dunque, accogliere quella che John Dewey definisce "inferenza", l'invasione di ciò che è sconosciuto (Dewey, 1916/1930, p. 174), necessaria per generare un "salto" cognitivo, immaginativo e creativo verso ciò che è sconosciuto e che ci consente di prefigurare eventi o situazioni future e di imparare a convivere con variabili incerte, difficilmente categorizzabili, rischiose.

D'altronde, "il dubbio è il lievito di ogni attività critica" (Bochicchio, 2011, p. 107), il processo di analisi e riflessione critica richiede l'essere consapevoli dell'esistenza di un problema la cui soluzione è sempre incerta e mai scontata; questo deve indurci a problematizzare attraverso l'indagine che, secondo Dewey, "combina il ragionamento mentale e l'azione nel contesto reale in un processo che è transazionale, indeterminato e intrinsecamente sociale" (Schön, 1993, p. 8).

Donald A. Schön (1993) parlando del concetto di riflessione, sull'azione e nel corso dell'azione, sottolinea proprio l'importanza strategica per i professionisti e quindi anche per i docenti di scuola: da una parte, di "trovare il solco" (Schön, 1993, p. 81), ovvero ripetere abitudini e comportamenti dimostratisi vincenti o di successo; contemporaneamente di imparare a "conversare" con situazioni impreviste, che magari ci sorprendono, ricombinando dati ed informazioni, creando nuove

connessioni, improvvisando come dei bravi jazzisti, sempre intrecciando pensiero ed azione: “Gran parte della riflessione nel corso dell’azione dipende dall’esperienza della sorpresa. Quando una prestazione intuitiva, spontanea, non produce altro che i risultati attesi, allora tendiamo a non rifletterci sopra. Ma allorquando una prestazione intuitiva porta alla sorpresa, piacevole o promettente, o non voluta, è possibile rispondere con una riflessione nel corso dell’azione” (Schön, 1993, p. 82).

Il docente, come il giocatore di baseball o il musicista jazz citati nel saggio di Schön (1993), può trovare nella formazione intesa come “sosta” generativa e trasformativa, il tempo per accogliere la sorpresa e il dubbio, uscendo dai consueti schemi e, attraverso la pratica riflessiva e un ascolto reciproco, sviluppare nuove posture professionali: tracciando nuovi “solchi”, allenandosi nell’arte dell’improvvisare, conversando con imprevisti ed insuccessi, adattando il proprio agire professionale a nuovi schemi e prospettive di significato. La riflessione nel corso dell’azione, riconoscendo il valore formativo del dubbio e della sorpresa, diventa una competenza strategica, allenabile, fondata sul pensiero critico, divergente e creativo indispensabile per creare inedite connessioni tra vecchie e nuove conoscenze, per fronteggiare la fissità funzionale o abiti mentali eccessivamente dogmatici, per accogliere nuove sensibilità e adattarsi efficacemente all’imprevedibilità e alla complessità tipica degli attuali scenari sociali e professionali, definiti attraverso gli acronimi VUCA o BANI.

4. RIFLESSIONI PROSPETTICHE SUGLI INTERVENTI DI RICERCA-FORMAZIONE CONDOTTI CON I DOCENTI

Tra le attività portate avanti dal Centro di Bilancio di competenze e Orientamento alla carriera dell’Università di Foggia, in questa sede si intendono approfondire le ricadute delle più recenti iniziative di ricerca-formazione condotte con docenti di scuole di diverso ordine e grado. Si tratta, nello specifico, di due percorsi formativi erogati nell’autunno del 2023 e nell’inverno del 2024, progettati a seguito di una analisi critica dei risultati ottenuti in esperienze di ricerca-formazione precedenti (Bassi & Cardone, 2023; Cardone, 2024). Nella fattispecie, i due percorsi sono stati condotti rispettivamente presso l’Istituto Comprensivo “Pescara 7” di Pescara e l’Istituto di Istruzione Superiore Statale “Publio Virgilio Marone” di Vico del Gargano, quest’ultimo all’interno di uno specifico progetto relativo alla Strategia Nazionale Aree Interne per l’area del Gargano². I due percorsi sono legati dal *fil rouge* della promozione della riflessività professionale dei docenti, mentre si sono distinti per la specificità degli obiettivi da raggiungere e per la strutturazione logistica degli interventi.

Il primo percorso, dal titolo “Riflessività professionale e benessere a scuola: strumenti e metodologie educative per migliorare la comunicazione e le relazioni all’interno di un team” è stato articolato in 8 ore di lezione in presenza e ha visto la partecipazione di 60 docenti, afferenti al primo ciclo di istruzione e alla scuola secondaria di primo grado. Considerata l’eterogeneità del gruppo in formazione, la finalità principale del percorso è stata quella di rendere i partecipanti consapevoli del ruolo strategico che rivestono la narrazione e la riflessività per la promozione del benessere organizzativo nel contesto scolastico. Le metodologie e gli strumenti utilizzati – Photolangage

² Il secondo percorso è stato condotto nell’ambito del progetto Strategia Nazionale Aree Interne - Area Interna Gargano, azione 2, sostegno all’istruzione e alla formazione, intervento 2.1A “Formazione dei docenti per la scuola del primo e del secondo ciclo”.

(Baptiste & Bélisle, 1991), Debate (Giangrande, 2019), Lego Serious Play (Kristiansen & Rasmussen, 2014) – sono stati oggetto di una specifica riflessione in merito alla loro possibile applicazione per la promozione di competenze riflessive e orientative anche con le studentesse e gli studenti dell’istituto comprensivo.

Nel caso della seconda iniziativa, dal titolo “Didattica per orientare”, la formazione è stata articolata in 25 ore di lezione (10 ore in presenza e 15 ore di attività laboratoriali in forma asincrona) e ha visto la partecipazione di 45 docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Finalità principale del percorso è stata quella di rendere i docenti consapevoli del valore orientativo sia della propria disciplina che del proprio ruolo. In questo caso le metodologie e gli strumenti – Things from the future (Candy & Watson, 2015), Photolangage (Baptiste & Bélisle, 1991), Lego Serious Play (Kristiansen & Rasmussen, 2014), matrice GROW (Whitmore, 2006) e Moodboard³ – sono stati utilizzati con il duplice obiettivo di far riflettere i docenti sull’impatto che il proprio ruolo può avere in termini di orientamento delle studentesse e degli studenti e sulle applicazioni degli strumenti, in chiave orientativa, nelle discipline da loro insegnate.

Al termine dei due percorsi di formazione è stata condotta un’analisi della documentazione prodotta dai partecipanti e dei risultati ottenuti dalla somministrazione di un questionario finale, con l’obiettivo di far emergere l’idea di futuro dei docenti e le ricadute della formazione a partire dai temi trattati e dalle attività laboratoriali vissute. Nell’impossibilità di mostrarne in questa sede gli esiti in maniera esaustiva⁴, si propongono di seguito una serie di considerazioni mirate sulle ricadute dei percorsi.

La prima considerazione riguarda la maturazione della consapevolezza dell’importanza di conoscere se stessi e di riflettere sulle proprie esperienze in chiave progettuale, rintracciabile nei seguenti contributi. Una delle testimonianze, in tal senso, esprime la necessità di “guardarsi indietro con gratitudine, ma anche a prepararsi a spingere sui pedali della vita, affrontando l’ignoto con coraggio e determinazione”. Importanza espressa anche in altre parole, mediante “il desiderio di conoscersi meglio per un futuro calmo e armonioso, raggiungibile richiamando la calma necessaria per rigenerarsi, da un lato, e il movimento continuo per progredire senza forzature, dall’altro”. La seconda considerazione riguarda l’attenzione riservata alla gestione del cambiamento, riflessa nell’immaginazione del proprio futuro “come un fiume che scorre pacifico, ma sempre in movimento, portando con sé esperienze e nuove opportunità, una visione che combina equilibrio, forza e adattabilità”. La prospettiva che emerge dai contributi offerti su questo tema evidenzia la volontà di “affrontare i cambiamenti della vita con leggerezza [...] per trovare un equilibrio, nonostante le difficoltà della vita”, espressa anche nell’idea che il futuro consista in una oscillazione tra “tra incertezza e bellezza, tra il movimento e la calma con la certezza che ogni esperienza porterà con sé un’opportunità di scoprire qualcosa di nuovo su di se stessi e sul mondo”.

Il ruolo della narrazione è al centro della terza ed ultima considerazione sull’impatto formativo registrato al termine dei percorsi formativi. I partecipanti hanno colto il valore della narrazione nella costruzione delle identità personali e professionali, rintracciabile nella possibilità di “guardare dentro se stessi da angolazioni inusuali” e di raccontarsi, valorizzando il ruolo che tale azione riveste sia “nella creazione della propria identità, favorendo l’autostima e il riconoscimento della propria

³ Gioco da tavola di A. Mirti e A. Albertarelli edito da Kaleidos Game: <https://kaleidosgames.com/moodboard-gioco/>.

⁴ I risultati menzionati fanno riferimento ad una analisi documentale che non si inserisce nel più ampio disegno di ricerca.

unicità”, che nel riconoscimento dell’alterità attraverso “la comprensione e il rispetto, che si trasforma in un primo passo verso il benessere personale e professionale”. Azione che le narrazioni possono facilitare quando espresse in “ambienti accoglienti e non giudicanti, allontanando la competizione in favore della cooperazione”.

I dati emersi dalla raccolta dei feedback e dei bisogni formativi permettono, in conclusione, di tracciare delle traiettorie per ulteriori riflessioni in merito ad una serie di ambivalenze vissute dagli insegnanti, spesso schiacciati da un profondo senso di solitudine e tristezza, in balia di una oscillazione che li vede “sospesi tra il desiderio di incidere positivamente nella realtà educativa e il peso emotivo derivante da continui cambiamenti, responsabilità e pressioni”, relative anche alla eccessiva burocratizzazione del proprio ruolo. Sensazioni, quelle appena esplicitate, che trovano conferme nei più recenti report internazionali sulla condizione degli insegnanti (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021) e che vedono tra le possibili soluzioni l’attivazione di maggiori momenti di confronto, la creazione di gruppi di narrazione interdisciplinari e la realizzazione di attività specificatamente dedicata al miglioramento del benessere organizzativo.

Per le finalità di questo contributo, si ritiene rilevante evidenziare che grazie alla fase di valutazione delle ricadute formative dei percorsi sia stato possibile raccogliere una serie di bisogni formativi latenti percepiti dai docenti, che testimoniano quanto l’esperienza formativa vissuta non sia stata percepita meramente nei termini di aggiornamento professionale, bensì come occasione trasformativa capace di aprire ulteriori interrogativi su cosa significhi essere insegnanti oggi. Dati che sottendono un bisogno di costruzione di comunità professionali autentiche, tema tutt’altro che di nuova attenzione per il dibattito pedagogico (Bruner, 1997; Fabbri, Striano & Melacarne, 2014; Dato, 2019), proprio in ragione dei nuovi rischi e delle note fragilità che questa professione comporta, i docenti richiedono spazi di riflessione, confronto e cura reciproca.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Annacontini, G., & Loiodice, I. (Eds.) (2025). *Formare a(i) futuri*. Bari: Progedit.
- Annacontini, G., & Loiodice, I. (Eds.) (2025). *Vorrei incontrarti tra cent’anni. La scuola tra passato, presente e futuri*. Bari: Progedit.
- Annacontini, G., & Zizioli, E. (2022). Il nomos dell’aratro. *Pedagogia oggi*, 2, 189-196.
- Baptiste A., & Bélisle C. (1991). *Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, Paris: Les éditions d’organisation.
- Bassi, M., & Cardone, S. (2023). Metodologie per l’orientamento consapevole tra innovazione didattica e riflessività professionale: percorsi di formazione per docenti di scuola secondaria. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(26), 17-29.
- Biesta, G. (2022). *Riscoprire l’insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004), *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bochicchio, F. (2011). *Convivere nelle organizzazioni. Significati, indirizzi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boero, D., (2022). *Storia cinematografica della scuola italiana*, Torino: Lindau.
- Boero, P., & Genovesi, G. (2009). *Cuore. De Amicis tra critica e utopia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell’educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Candy, S., & Watson, J. (2015). *The Thing from the Future: Print and Play Edition Version 1.0*.

- OCAD University of Toronto. Canada: Situation Lab.
- Cardone, S. (Ed.) (2024). *Orientamento, riflessività, futuro. Esperienze di formazione della docenza*. Bari: Progedit.
- Consiglio UE (2009). *Conclusioni del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)*. Gazzetta Ufficiale Unione Europea 119 28/5/2009 (pp. 2-10). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01))
- Dato, D. (2019). *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*. Bari: Progedit.
- De Amicis, E. (1886). *Cuore*. Milano: Fratelli Treves.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando Editore.
- Dewey, J. (1916/1930). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The MacMillan Company.
- Drago, R. (2003). L'immagine dell'insegnante nei media. *Rivista italiana di comunicazione pubblica*, 17, 2003, 17-34.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers' in Europe professionale e benessere. Rapporto Eurydice*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea.
- Fabbri, M., (2025), *Dall'empowerment all'agency pedagogico-trasformativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Ega.
- Giangrande M. (2019). *Debate. Guida ai protocolli per coach e debater*. Milano: Pearson.
- Kristiansen P., & Rasmussen P. (2014). *Il metodo Lego Serious Play per il Business*. Milano: FrancoAngeli.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mim (2022). *Decreto del Ministro dell'istruzione e del merito 22 dicembre 2022, n. 328, concernente l'adozione delle Linee guida per l'orientamento*. <https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022>
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2010). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD (2018). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education*, OECD. Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>.
- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.
- Pennac, D. (2007). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Unesco (2023), *Re-immaginare i nostri futuri. Un nuovo contratto sociale. Insieme per l'educazione*.
- QTimes webmagazine - Anno XVIII - n. 2, 2026
Anicia Editore
www.qtimes.it
ISSN 2038-3282

Brescia: Editrice La Scuola.

Whitmore, J. (2006). *Coaching. Per le aziende e le persone che vogliono crescere e apprendere, migliorare le prestazioni, trovare significato*. Milano: Sperling & Kupfer.

Copyright (©) Daniela Dato, Severo Cardone, Miriam Bassi, Cristina Romano



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Dato, D., Cardone, S., Bassi, M., Romano, C. (2026). Il ruolo delle competenze riflessive nella formazione dei docenti per l'orientamento [The role of reflective skills in teacher training for career guidance]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 230-242, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18220