



2

Aprile 2026

Professional development/learning: a strategic value for initial and in-service teacher training

Lo sviluppo/apprendimento professionale: un valore strategico per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti

Milena Pomponi
Università Roma Tre

milena.pomponi@uniroma3.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18212

ABSTRACT

Teacher training, both initial and in-service, has been a topic of focus for several years, both within institutional school and academic policies, as well as by sector associations and trade unions (Pomponi & Bocci, 2024; Pomponi, 2025a; Pomponi 2025b). Numerous legislative interventions have affected the school system at all levels (the 0-6 system, secondary school, provincial adult education centers) and the teacher recruitment and training system (an example is the reforms of the PNRR). The need to intervene through legislative measures is dictated by the complexity that characterizes the school system, exposed to continuous emergencies that impact the quality of the education and training system and require a rethinking of "approaches" and "models" that are more oriented towards inclusive policies (Booth & Ainscow, 2014; Bocci, 2021). The contribution offers reflections on how the latter, interrelated with teacher agency (Calvert, 2016a; 2016b) can open up trajectories towards professional development/learning (Ibidem) and research-training practices (Asquini, 2018) understood in terms of a strategic value capable of "managing" uncertainty.

129

Keywords: professional learning development, teacher agency, inclusive policies, institutional policies.

RIASSUNTO

La formazione degli insegnanti, sia iniziale che in servizio, è un tema attenzionato da diversi anni sia da parte delle politiche istituzionali scolastiche che da quelle accademiche nonché dalle associazioni di settore e dai sindacati (Pomponi & Bocci, 2024; Pomponi, 2025a; Pomponi 2025b). Sono molteplici gli interventi legislativi che hanno investito l'istituzione scolastica in tutti i segmenti e gradi di scuola (il sistema zero-sei, la scuola secondaria, i centri provinciali per l'istruzione degli adulti) e il sistema di reclutamento e di formazione degli insegnanti (un esempio è rappresentato dalle riforme del PNRR). La necessità di intervenire attraverso dispositivi legislativi è dettata dalla complessità che caratterizza il sistema scolastico, esposto a continue emergenze che impattano sulla qualità del sistema di istruzione e formazione e sollecitano a ripensare “approcci” e “modelli” maggiormente orientanti verso le politiche inclusive (Booth & Ainscow, 2014; Bocci, 2021). Il contributo offre riflessioni in merito a come quest'ultime, interrelate alla teacher agency (Calvert, 2016a; 2016b) possano aprire a traiettorie verso uno sviluppo/apprendimento professionale (Ibidem) e pratiche di ricerca-formazione (Asquini, 2018) intesi in termini di un valore strategico in grado di “gestire” l'incertezza.

Parole chiave: sviluppo apprendimento professionale, teacher agency, politiche inclusive, politiche istituzionali.

*Una professionalità colta e conviviale
assicura alle giovani generazioni
l'opportunità di disporre precocemente
di lenti cognitive e determinanti
per capire e per partecipare - da protagonisti –
al romanzo esistenziale
di una società al debutto sul terzo Millennio
(Illich, 1978)*

1. INTRODUZIONE

Lo sviluppo/apprendimento professionale (Calvert, 2016a; 2016b) dei dirigenti scolastici e degli/le insegnanti all'interno dello scenario relativo alle politiche istituzionali scolastiche e accademiche rappresenta una tematica che, a distanza di anni, suscita ancora ampie discussioni e chiama in causa il dialogo, il confronto e la condivisione a livello inter-istituzionale, centrale e periferico, che vedono protagonisti il Ministero, gli Uffici Scolastici Regionali, le Istituzioni Scolastiche, le Università, le Associazioni di settore, gli Enti deputati alla formazione e i Sindacati. Per un lungo periodo infatti, circa un ventennio, gli interventi in merito alla formazione, ancor più

pensati in un'ottica strutturale, sono stati pochi e sporadici mettendo in luce la poca attenzione in termini di interesse e di investimento a livello delle politiche scolastiche educative e formative.

L'attenzione a questa tematica è stata inevitabile in considerazione della complessità che caratterizza il sistema scolastico italiano, chiamato a confrontarsi con conflitti simbolici, disuguaglianze, discorsi d'odio, trasformazioni degli immaginari sociali e un'accelerazione tecnologica. Questi elementi contribuiscono a creare/consolidare crisi culturali, sociali ed educative che incidono profondamente sul sistema di istruzione e formazione, un esempio sono i fenomeni di analfabetismo funzionale, analfabetismo di ritorno e dispersione (implicita ed esplicita) (Pomponi, 2025c), e a porre in un'ottica critica il significato dell'essere insegnanti oggi (Cambi, 2014; Bocci, 2022; Fiorucci & Zizioli, 2022), un esempio è il fenomeno del burnout (Vianello, 2019).

Una rivisitazione in merito alla formazione è avvenuta mediante la Legge n.107/2015 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, art. 1, comma 124, che recita «la formazione in servizio dei docenti di ruolo è obbligatoria, permanente e strutturale» e le attività dei percorsi formativi vengono definite dalle singole istituzioni scolastiche in coerenza ed in allineamento con il Piano Triennale dell'Offerta formativa.

Alcuni tentativi di valorizzazione e di sistematizzazione riguardo allo sviluppo/apprendimento professionale dei dirigenti e dei/lle docenti si riscontrano all'interno di due documenti, quali sono il *Piano Nazionale di formazione dei docenti*, PNFD (D.M. n.797/2016) e l'*Atto di Indirizzo Politico-Istituzionale* del Ministero dell'istruzione (2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026), in cui l'attenzione è rivolta alle priorità politiche rispetto alle quali l'amministrazione definisce gli obiettivi strategici e la rispettiva allocazione delle risorse disponibili. All'interno del PNFD nella sezione intitolata *Le priorità della Formazione 2016-2019* sono stabilite le priorità formative (c.124, art. 1, Legge n.107/2015) per lo sviluppo professionale continuo dell'insegnante. All'interno dell'*Atto di Indirizzo Politico-Istituzionale* lo sviluppo professionale viene considerato come una leva strategica fondamentale per riposizionare il sistema scolastico nazionale al centro del processo di crescita del Paese (*Ibidem*).

Un importante impulso alla formazione iniziale ed in servizio è stato determinato dalle riforme introdotte in seno al Piano Nazionale Ripresa e Resilienza, PNRR (Legge n.56/2024) che ha coinvolto tutti i segmenti e gradi di scuola.

Contestualmente, nella panoramica delle politiche legislative europee, si rileva un forte richiamo alle “nuove” competenze chiave ed agli obiettivi strategici per il tramite di documenti quali: *Agenda 2030 Obiettivo 4, Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*; *Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*; *Key competences for lifelong learning, 2018*; *Quadro strategico. Istruzione e formazione: gli obiettivi europei per il 2020*.

Il *fil rouge* che, in maniera trasversale, si evidenzia in questi documenti in tema di formazione iniziale ed in servizio dei dirigenti scolastici e dei/lle docenti è rappresentato dalla «visione longitudinale dello sviluppo professionale» (Magnoler, 2012, p.124) nella prospettiva del *life long learning* (Alberici, 2002) e del *life wide learning* (Margiotta, 2014). A riguardo Bocci (2019; 2021) sottolinea la valorizzazione di tutte le possibili situazioni formali, informali e non formali e dei percorsi orientati alla formazione tra pari che potenzialmente possono caratterizzare i processi di apprendimento.

Si precisano di seguito tre aspetti relativi ai paragrafi seguenti al fine di rendere la lettura maggiormente fluida: sono presentate alcune delle riforme del PNRR, quelle più rilevanti in relazione alla pertinenza con la tematica dello sviluppo/apprendimento professionale; le riflessioni sono da interpretate sotto diversi elementi interrelati ai vari interventi normativi (riferiti alla struttura, al

reclutamento, all'innovazione degli ambienti ed alla formazione in termini di aggiornamento); questi ultimi sono presentati tenendo in considerazione la tipologia degli interventi, e non i segmenti/gradi scuola.

2. LO STATO DELL'ARTE DELLA FORMAZIONE INIZIALE ED IN SERVIZIO

Gli interventi legislativi in seno al PNRR hanno riguardato sia il segmento della scuola dell'infanzia sia il grado della scuola primaria nonché quello della scuola secondaria e dei Centri Provinciali Istruzione Adulti (da qui in poi CPIA). Essi hanno diversa natura: l'articolazione della struttura del sistema di istruzione e formazione (per la scuola dell'infanzia); le forme di reclutamento (per la scuola secondaria di primo e secondo grado) e di innovazione degli ambienti di apprendimento; infine, la formazione-aggiornamento (per tutti i segmenti e gradi di scuola).

2.1 Gli interventi strutturali

Il dispositivo *Potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle università* (Missione 4-C 1) ha introdotto importanti novità riguardo la tutela dei diritti dell'infanzia all'interno del sistema di istruzione e formazione che è stato ri-pensato e ri-progettato in un'ottica ecosistemica. Quest'ultima assume significato valoriale grazie alla dimensione delle culture inclusive (Booth & Ainscow, 2014) secondo diversi aspetti: le nuove politiche scolastiche prestano attenzione alla crescita della persona ed allo sviluppo della personalità nella sua interezza, sono orientate nel prevenire il fenomeno dell'abbandono scolastico e dell'analfabetismo di ritorno, infine incidono sullo sviluppo/apprendimento professionale dei docenti (Calvert, 2016a; 2016b) e di tutti gli operatori dell'istituzione scolastica.

All'interno delle politiche scolastiche, che hanno dato attuazione/attuano le disposizioni indicate dalla Legge n.107/2015, si pone attenzione al Decreto Legislativo n.65/2017 che delinea la configurazione del sistema zero-sei anni, articolato in diversi segmenti. In riferimento a questi ultimi il primo segmento è rappresentato dai servizi educativi per l'infanzia, gestiti direttamente dagli Enti locali oppure da altri enti pubblici o dai privati attraverso la stipula di convenzioni. Essi presentano un'ulteriore suddivisione: i nidi ed i micronidi, che accolgono i bambini tra i 3 e i 36 mesi e si differenziano da Comune a Comune negli orari di apertura, capacità ricettiva, modalità di funzionamento, costi delle rette (in generale assicurano il pasto e il riposo); le sezioni primavera, che accolgono i bambini tra i 24 e i 36 mesi e sono aggregate alle scuole dell'infanzia statali o paritarie o ai nidi; i servizi integrativi, che presentano un'organizzazione molto flessibile e modalità di funzionamento diversificate.

Nello specifico dei servizi integrativi si distinguono: gli spazi gioco per bambini da 12 a 36 mesi, privi di servizio mensa, con frequenza flessibile fino a un massimo di 5 ore giornaliere; i centri per bambini e famiglie che accolgono bambini dai primi mesi di vita insieme a un adulto accompagnatore, privi di servizio mensa, con frequenza flessibile; i servizi educativi in contesto domiciliare per un numero ridotto di bambini da 3 a 36 mesi. Un secondo segmento è rappresentato dalle scuole dell'infanzia, che possono essere statali o paritarie a gestione pubblica o privata. La frequenza della scuola dell'infanzia statale è gratuita, mentre il costo del pasto e di eventuali servizi a domanda individuale (come scuolabus, pre-scuola, prolungamento orario) è a carico delle famiglie.

La novità del Dlgs n.65/2017 sono i Poli per l'infanzia, che accolgono in un unico edificio o in edifici vicini strutture sia del segmento 0-3 sia del segmento 3-6 per ottimizzare la condivisione dei servizi, **132**

degli spazi e delle risorse. In continuità con il Decreto un documento importante è il D.M. n.241/2021 che disciplina le modalità di attuazione del sistema integrato zero-sei anni, per i servizi educativi e le scuole dell'infanzia di lingua slovena e bilingue sloveno-italiano del Friuli-Venezia Giulia.

Il Dlgs n.65/2017 distingue diverse tipologie di servizio educativo e formativo per l'infanzia, che, pur con diverse formule organizzative e progettuali, contribuiscono tutte ad arricchire l'offerta educativa e formativa all'interno dei territori al fine di fornire soluzioni puntuali alle peculiarità delle famiglie. Alla luce di quanto affermato si rifletta sulla complessità dell'articolazione del sistema integrato zero-sei anni, in relazione sia alla tipologia dei diversi segmenti ed alle rispettive modalità di organizzazione ed erogazione che alla compartecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti; essa richiede un notevole lavoro sinergico di confronto e di condivisione.

In questa prospettiva il Ministero, in collaborazione con le Regioni e gli Enti Locali, ha istituito una Commissione Nazionale (Dlgs n.65/2017, art. 10), formata da esperti in materia di educazione e di istruzione dei bambini da zero a sei anni, finalizzata a compiti consultivi e propositivi.

In continuità alla Commissione sono stati istituiti il *Piano di azione pluriennale* e la rispettiva Cabina di regia (D.M. n.58/2023): il *Piano* ha l'obiettivo di mettere a disposizione ogni anno le risorse finanziarie che le Regioni, attraverso la programmazione, destinano agli eEnti ILocali e la Cabina di regia è finalizzata a monitorare e valutare l'attuazione e l'efficacia dello stesso Piano.

In riferimento agli interventi legislativi applicativi dei Decreti sopra menzionati, sono stati introdotti importanti documenti, quali sono gli *Orientamenti pedagogici sui legami educativi a distanza (LEAD)*, le *Linee Pedagogiche del Sistema integrato zero-sei* e gli *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. I documenti pongono al centro i diritti del bambino nel rispetto del dettato costituzionale, in particolare, il diritto alla cura e all'educazione sin dalla nascita, ovvero il diritto al benessere, inteso come equilibrio tra salute e affetti, ma anche come possibilità di sviluppare tutte le proprie potenzialità.

In tale contesto, il bambino non viene considerato infatti unicamente il destinatario di interventi e cure, bensì un soggetto di diritto a tutti gli effetti, il quale, all'interno della famiglia, della società e delle istituzioni educative, deve poter esercitare le prime forme di cittadinanza attiva, a partire dalla partecipazione consapevole al proprio progetto di vita.

2.2 Gli interventi inerenti il reclutamento

Un provvedimento importante riguarda il *Sistema di reclutamento del personale docente* (Missione 4-C 1, Riforma 2.1). La riforma (D.M. n.226/2022; D.P.C.M. n.206/2023; D.I. n.255/2023; D.I. n.256/2023; D.I. n.260/2023) ha l'obiettivo di istituire un nuovo modello di reclutamento dei docenti inteso come a un ri-pensamento/ri-orientamento della formazione iniziale ed in servizio al fine di migliorare la qualità del sistema educativo italiano.

L'intento è di determinare un impatto sulla qualità dei percorsi educativi e formativi, per offrire agli/le studenti/esse significativi livelli di conoscenze, capacità interpersonali e metodologico-applicative, nonché coprire con regolarità e stabilità le cattedre disponibili con insegnanti di ruolo. Il provvedimento menziona l'importanza delle metodologie innovative, mediante una continua promozione alla formazione e alla sperimentazione, per avviare un processo di selezione basato non solo sul livello di conoscenza ma anche sui metodi didattici acquisiti e sulla capacità di relazionarsi con la comunità educativa. La riforma ha avviato un confronto interistituzionale, che ha coinvolto le università e i sindacati sui temi dei requisiti per l'accesso all'insegnamento, della limitazione

all'eccessivo fenomeno della mobilità, della progressione di carriera in relazione alla valutazione delle prestazioni e dello sviluppo professionale continuo della formazione.

Riguardo a questi ultimi due aspetti, il Decreto Interministeriale n.256/2023 definisce i criteri e le modalità per determinare annualmente il contingente del personale docente della scuola secondaria di primo e secondo grado da utilizzare per lo svolgimento dei compiti di tutor coordinatore previsto nel percorso universitario e accademico di formazione iniziale e abilitazione all'insegnamento per le scuole secondarie.

Si tratta di due diverse tipologie di incarico: il tutor coordinatore e il tutor dei tirocinanti. I Tutor coordinatori, selezionati con appositi bandi, svolgono la loro attività presso le università che erogano l'offerta formativa, ed hanno il compito di coordinare l'attività dei tutor, assegnare i tirocinanti ai gruppi-classe, curare la documentazione prodotta per la costruzione dell'e-portfolio. L'incarico ha durata quadriennale, prorogabile per un anno e rinnovabile, non consecutivamente, per una volta, e possono usufruire dell'esonero o del semi esonero fino al 50% dall'insegnamento. La commissione di valutazione, nominata dalla competente dell'autorità accademica, sulla base della Tabella di valutazione dei titoli dei Tutor Coordinatori allegata al Decreto, attribuisce a ogni candidato un punteggio. Contestualmente, i Tutor dei tirocinanti operano nelle scuole per orientare, accompagnare e monitorare l'attività dei tirocinanti. Sono individuati e nominati dai dirigenti scolastici delle istituzioni scolastiche tra i docenti a tempo indeterminato con almeno cinque anni di servizio d'insegnamento. L'esame ai candidati per l'assegnazione di compiti tutoriali è svolto dal comitato per la valutazione del servizio dei docenti (Dlgs n.297/1994, art.11). È previsto un colloquio con intervista strutturata allo scopo di saggiare le spinte motivazionali, approfondire i titoli presentati e verificare il progetto di lavoro degli aspiranti. Il comitato tiene inoltre conto del percorso professionale del docente e di ogni informazione utile a valutarne la congruità rispetto al ruolo tutoriale.

Il Decreto in questione è importante per due motivi: avvia l'introduzione di un "nuovo" ruolo che può essere ricoperto nell'ambito degli incarichi attribuiti agli insegnanti figure di sistema (Pomponi, 2025a) e di una potenziale (laddove venisse messa a sistema) forma di progressione nell'ambito dello sviluppo della carriera professionale; contribuisce ad integrare lo sviluppo/consolidamento riguardo a nuove tematiche da approfondire e a nuove competenze in relazione alle tipologie di tutoraggio.

2.3 Gli interventi inerenti ambienti di apprendimento e aggiornamento

La linea di Investimento 3.2 del Piano nazionale di ripresa e resilienza (Missione 4-C 1), denominata *Scuola 4.0: scuole innovative, cablaggio, nuovi ambienti di apprendimento e laboratori*, intende promuovere un forte impulso alla trasformazione degli spazi scolastici in ambienti innovativi di apprendimento e alla realizzazione di laboratori per le professioni digitali del futuro (D.M. n.222/2022).

La creazione di ambienti di apprendimento innovativi mira a rispondere alle esigenze specifiche degli/le studenti/esse, promuovendo l'inclusione, la partecipazione attiva e il successo formativo.

Uno degli elementi chiave degli ambienti di apprendimento innovativi è la tecnologia. L'integrazione di dispositivi digitali, connessione a internet e piattaforme educative *online* consente agli/le studenti/esse di accedere a risorse eterogenee, facilitando un apprendimento più dinamico e personalizzato. L'utilizzo di dispositivi mobili, come tablet e laptop, permette di apprendere in modo più flessibile, consentendo lo studio a distanza o l'accesso ai materiali didattici anche al di fuori delle lezioni tradizionali.

La progettazione degli spazi fisici rappresenta un altro aspetto chiave degli ambienti di apprendimento innovativi. Le aule tradizionali sono trasformate in ambienti flessibili e collaborativi, con arredi modulari, postazioni di lavoro condivise e spazi aperti. Questo approccio favorisce la collaborazione tra gli studenti, incoraggiando la discussione e lo scambio di idee. L'organizzazione degli spazi può essere adattata alle diverse attività didattiche, consentendo la massima flessibilità nell'utilizzo degli ambienti.

Gli ambienti di apprendimento sono progettati per accogliere studenti con background culturali e linguistici diversi, garantendo che tutti abbiano pari opportunità di partecipare e apprendere. L'uso di strumenti multimediali, traduzioni automatiche e risorse multilingue potrà facilitare la comunicazione e la comprensione reciproca tra gli studenti. L'obiettivo di questo progetto è trasformare alcune aule didattiche in ambienti di apprendimento innovativi in quanto la progettazione di spazi formativi all'avanguardia risponde alle esigenze specifiche di una popolazione studentesca eterogenea, ma contribuisce anche a creare un contesto stimolante e inclusivo. L'acquisizione di nuovi dispositivi tecnologici, l'aggiornamento delle infrastrutture e la promozione di progetti specifici mirati a migliorare l'inclusione, la personalizzazione dell'apprendimento e le competenze digitali e linguistiche contribuirà significativamente a elevare la qualità dell'istruzione degli adulti.

La tecnologia è un tema attenzionato anche dall'azione *Didattica digitale integrata e formazione sulla transizione digitale del personale scolastico* (Missione 4-C1, Investimento 2.1). La linea di intervento ha l'obiettivo di promuovere lo sviluppo delle competenze digitali di tutti gli attori della scuola (prevede il coinvolgimento di circa 650.000 persone tra dirigenti scolastici, docenti e personale tecnico-amministrativo e oltre 8.000 istituzioni educative) al fine di favorire un approccio accessibile, inclusivo e all'educazione digitale indispensabile per migliorare gli apprendimenti e accelerare l'innovazione del sistema scolastico.

Tra gli intenti, di particolare importanza è la creazione di un ecosistema delle competenze digitali, in grado di accelerare la trasformazione digitale dell'organizzazione scolastica e dei processi di apprendimento e insegnamento in coerenza con il quadro di riferimento europeo delle competenze digitali *digcomp 2.1* (dedicato agli studenti) e *digcompedu* (dedicato agli insegnanti).

La creazione di un sistema multidimensionale per la formazione continua dei docenti e del personale scolastico per la transizione digitale è supportata da un polo di coordinamento sull'educazione digitale promosso dal ministero dell'istruzione. Quest'ultimo ha/ha avuto come oggetto diverse tematiche: la creazione di un polo nazionale italiano sull'educazione digitale per la formazione di docenti e personale scolastico; la creazione di una rete integrata di poli formativi territoriali; l'attivazione di un catalogo di corsi di formazione in tutte le discipline del curriculum scolastico; la realizzazione della piattaforma *Futura* sui contenuti dell'educazione digitale e di metodologie didattiche innovative ad uso di docenti, studenti e famiglie; la realizzazione di *Patti per l'educazione digitale e le competenze per il futuro* inclusivi e sostenibili.

3. GLI INTERVENTI INFRASTRUTTURALI: L'ISTITUZIONE DELLA SCUOLA DI ALTA FORMAZIONE DELL'ISTRUZIONE, SAFI

Alla luce di quanto affermato nel paragrafo precedente, il tema della formazione dei dirigenti scolastici, dei docenti e di tutto il personale della scuola ha avuto una maggiore attenzione da parte delle politiche scolastiche per il tramite della Riforma 2.2 (Missione 4-C1, Riforma 2.2) che dà attuazione al Capo IV-art 16 bis del Dlgs 59/2017 *Riordino, adeguamento e semplificazione del*

sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, mediante la Legge n.79/2022.

Nello specifico da un punto di vista infrastrutturale, la Riforma introduce una significativa novità, qual è l'istituzione della *Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione*. Quest'ultima rappresenterebbe un importante avvio volto a sistematizzare e strutturare un percorso all'interno del quale i diversi attori istituzionali, menzionati all'inizio di codesta trattazione, sono "chiamati" al confronto ed alla condivisione.

Il testo di legge rimanda nello specifico ad alcune tra le istituzioni più significative nell'ambito dell'istruzione e della formazione quali sono l'AFAM, l'Indire, l'Invalsi e le Università, non soltanto italiane ma anche straniere, con l'intento di garantire un sistema di formazione continua di qualità, in linea con gli standard europei.

A sottolineare la rilevanza di tale istituzione è l'organizzazione ed il funzionamento della Direzione generale della stessa Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione (D.M. n.255/2022) che si articola in organi importanti, quali sono: il Presidente; il Comitato d'indirizzo; il Comitato scientifico internazionale; il Direttore generale della scuola.

Un altro aspetto fondamentale sono le politiche in tema di formazione ed istruzione indicate dal Comitato di indirizzo, che sono descritte nelle Linee triennali di indirizzo sulla formazione di tutto il personale scolastico (Delibera n.3/2023) e negli obiettivi formativi della formazione in servizio, (Delibera n.4/2023). Le Linee prevedono che la formazione, considerata un diritto-dovere, sia obbligatoria per i dirigenti scolastici, i docenti e tutto il personale tecnico-amministrativo ed esplicitata in percorsi che si sostanziano in un arco temporale triennale.

L'importanza di questi documenti si sostanzia nel riconoscere la formazione di tutti gli attori (dirigenti scolastici, insegnanti, personale tecnico-amministrativo) che vivono la scuola come un'opportunità di effettivo sviluppo di apprendimento e di crescita professionale, per una rinnovata credibilità sociale di contributo all'innovazione e alla qualificazione del sistema educativo.

4. GLI ELEMENTI VALORIALI DELLO SVILUPPO/APPRENDIMENTO PROFESSIONALE E DELLA RICERCA-FORMAZIONE

Il quadro delineato conduce a riflettere sulla complessità riguardo al tema della formazione. Esso induce ad una domanda: quali potrebbero essere le possibili forme di sviluppo della formazione, in termini di qualità e sostenibilità, rispondenti alle esigenze di ciascuna specifica situazione menzionata?

Il dibattito a riguardo dovrebbe essere guidato dalla ricerca di un modello/approccio all'altezza del compito (Baldacci, 2013) che possa risultare ottimale ai fini di una concreta realizzazione di tali intenti nell'ottica di una collaborazione e condivisione sinergica tra le diverse istituzioni, scolastiche e accademiche, coinvolte.

Risulta fondamentale condividere un presupposto, la formazione, sia iniziale che in servizio, deve essere pensata all'interno dei contesti reali *con* gli/le insegnanti (Bocci, 2019) e non *per* gli/le insegnanti, intesa come co-costruzione di un percorso di apprendimento che si sostanzia degli elementi caratterizzanti il contesto reale, ad es. problematizzando situazioni vissute, destrutturandole e analizzandole mediante un approccio condiviso, ragionato e scientifico, facendo altresì ricorso ad approcci di ricerca e a strumenti (quali sono questionari e/o interviste costruite appositamente e *focus group*).

Una lente di studio potenzialmente pertinente è rappresentata dalla *teacher agency* (Biesta & Tedder, 2006) secondo cui l'agentività degli/le insegnanti è connaturata all'interno del loro stesso operato ed è acquisita nel momento in cui agiscono nell'apprendere, in quanto si innesca un vero e proprio processo di apprendimento situato. Quest'ultimo aspetto, come accennato nell'Introduzione, deve essere proiettato e pensato in un'ottica di *life long learning* (Alberici, 2002) e del *life wide learning* (Margiotta, 2014) e dunque come un processo che si sviluppa e si evolve per tutto l'arco della vita e si contamina dei contesti non formali e informali.

La sua importanza risiede nella *situazione* di/per apprendimento, che valorizza l'esperienza del singolo e del gruppo ponendo in relazione gli schemi di pensiero e di azione passati e l'il azione/comportamento che è in atto nella pratica in quel momento (Priestley, Biesta & Robinson, 2013; Bocci, 2018). Grazie ad esso si attiva un meccanismo di circolarità virtuosa se la situazione è riconosciuta come significativa (Bocci, 2021). L'impatto di tale meccanismo contribuirebbe a sviluppare e a consolidare nel corso del tempo l'identità professionale degli/le insegnanti congiuntamente alla rete delle interazioni che sono disposti/e a sostenere (Emirbayer & Mische, 1998).

In quest'ottica si pone anche il pensiero della Calvert (2016a: 2016b) secondo la quale l'agentività degli/le insegnanti si sostanzia nella capacità di agire in modo intenzionale e costruttivo per orientare la loro crescita professionale e contribuire a promuovere/sviluppare/consolidare quella dei/le colleghi/e. L'elemento interessante in quest'ultima affermazione risiede nell'espressione *intenzionale* e *costruttivo* in quanto implicano una valenza pedagogica fondamentale.

L'*intenzionalità* caratterizza, infatti, l'azione orientata e necessaria per l'attribuzione di senso all'agire della persona e per comprendere il significato delle sue relazioni con gli altri. In particolare essa chiarisce che ogni forma di atto educativo deve avere una base scientifica, e deve permettere di cogliere il suo significato. In riferimento a quest'ultimo aspetto, in termini di "conferire senso" alle azioni/comportamenti/situazioni, l'*intenzionalità* contribuisce a promuovere un agire riflessivo, che, inteso come componente trasversale ed essenziale dell'agire professionale dei docenti, è coerente con la rappresentazione del docente-ricercatore e della scuola come istituzione dotata di autonomia didattica e di ricerca (Moretti, 2013).

La riflessività in situazione, quale attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche (Calvani, 2011), è dunque una componente essenziale per lo sviluppo/apprendimento professionale delle/degli insegnanti (Striano, 2001; Mezirow, 2003; Mortari, 2003; Damiano, 2006; Schön 2017; Nuzzaci, 2009). Essa assume valore in quanto contribuisce alla co-costruzione condivisa di saperi, che co-evolvono mediante un confronto intenzionale e sistematico incentrato sulla pratica della ricerca e della sperimentazione (nella sua accezione più ampia) (Bocci, 2021).

In tal direzione si ragiona sull'ipotesi che la ricerca-formazione, R-F, (Asquini, 2018) si possa configurare

come un approccio coerente con le prospettive sin qui delineate in virtù degli elementi caratterizzanti che la sostanziano come una ricerca situata e partecipata.

La componente a fondamento della finalità principale della R-F è giustappunto lo sviluppo/apprendimento professionale dei dirigenti scolastici e dei docenti in un duplice verso: volto a ridurre le distanze tra la teoria e la prassi in un'ottica di interdipendenza positiva tra il mondo dell'università e della scuola e a co-costruire (sviluppare e consolidare) percorsi progettuali di compartecipazione attiva di tutti gli attori protagonisti del contesto scuola.

L'intento è di creare ambienti, intesi come spazi e opportunità, deputati alla promozione del pensiero critico e di competenze riflessive (Schön, 2017) all'interno dei quali i dirigenti scolastici e i docenti **137**

e tutto il personale scolastico si possano percepire co-protagonisti, co-decisor e co-agenti in relazione ad un approccio orientato alla ricerca scientifica (Stenhouse, 1977).

In questa prospettiva la comunità educante viene a configurarsi come una comunità professionale che si struttura e si evolve «grazie all'interazione tra pari, che chiama in causa processi costanti di costruzione di significati condivisi, di rinegoziazione, condivisione di azioni, artefatti, ruoli e distribuzione della conoscenza [...] L'interazione con gli altri è la condizione migliore per apprendere a identificare e apprezzare prospettive diverse» (Falcinelli, 2018, p. 36).

Il ruolo dei pari nel processo osservativo-auto-osservativo (analisi e autoanalisi) (Bocci, 2019) è fondamentale. Giustappunto per il tramite dell'interazione tra pari si promuove l'espressione di punti di vista diversificati, che consentono alle/ai docenti di riconfigurare un certo posizionamento personale assunto nell'attualità dell'azione intrapresa (Mezirow, 2003). Il riconfigurare può essere interpretato come un processo all'interno del quale si interrelano la posizione assunta, derivante dalle esperienze pregresse, la percezione di quella in corso e le aspettative sulle finalità da perseguire e sugli obiettivi da conseguire (Bocci, 2019).

5. CONCLUSIONI

Alla luce della prospettiva argomentata, sorgono alcune domande in riferimento a quale identità di scuola alla base delle ragioni d'essere, degli obiettivi e delle finalità degli investimenti istituzionali: quale idea di persone-studenti/esse? quale idea di ruolo-funzione e deontologia dell'insegnante?

La formazione sia iniziale che in servizio, nella prospettiva istituzionale, assume un ruolo strategico all'interno della panoramica dei processi di riforma in atto, tanto da rappresentare una leva fondamentale (art. 24 del CCNL 2016-2018; art. 36 CCNL 2019-2021) e un potenziale fattore decisivo di successo nelle politiche scolastiche attuate, volte a conseguire cambiamenti in un'ottica di miglioramento ed una maggiore qualità della formazione e dell'istruzione.

La questione si sposta sul *come* rendere significativo il concetto di sostenibilità in rapporto alle nuove generazioni di studenti/esse ed agli/le insegnanti e *come* interrelare tale sostenibilità al contesto macro-micro-meso rispetto al quale prenderanno vita gli interventi.

In riferimento alla domanda del paragrafo precedente si può affermare che la programmazione della formazione dei dirigenti scolastici e dei docenti non può essere "calata dall'alto". Recuperando il presupposto del paragrafo precedente, secondo cui la formazione deve essere pensata *con* gli/le insegnanti, i percorsi formativi devono essere pianificati, organizzati e realizzati attraverso forme di pratica critica e trasformativa, capaci di leggere le emergenze del presente, non come eventi eccezionali o contingenti, bensì come condizioni strutturali della contemporaneità. In questa prospettiva, l'emergenza si configura come lente pedagogica attraverso cui ripensare responsabilità professionali, posture educative e orizzonti formativi (Zizioli & Annacontini, 2022).

Riguardo a questi ultimi aspetti, la *teacher agency* contribuirebbe ad attribuire significato all'esperienza del singolo docente e del gruppo docenti, i quali assumerebbero un ruolo di co-decisor e co-responsabili del proprio sviluppo/apprendimento professionale. L'elemento della *intenzionalità* richiama le politiche istituzionali a focalizzare l'attenzione sull'approccio scientifico e sulla postura riflessiva. L'elemento *costruttivo* pone il *focus* sulla condivisione sinergica e co-partecipata di saperi e procedure, che consenta a tutti gli attori di sperimentare/si come co-protagonisti dei processi formativi.

In virtù di quanto sostenuto in riferimento alla R-F, essa rappresenterebbe un approccio teorico e metodologico significativo mediante il quale si attribuirebbe valore aggiunto sia al dialogo ed alla condivisione inter-istituzionale sia all'attuazione di procedure e prassi fondate nell'ottica della ricerca scientifica. La R-F si configurerebbe come la possibilità di promuovere comunità di pratica (Wenger, 1998; Moretti & Alessandrini, 2015) all'interno delle quali si sviluppa un'interazione tra pari e si acquisisce una competenza collettiva grazie alla condivisione di esperienze e delle risorse umane, strumentali ed economiche.

Si auspica pertanto che a livello inter-istituzionale si acquisisca consapevolezza dell'importanza che potrebbe assumere la formazione iniziale ed in servizio per il tramite della *teacher agency* e della R-F, e viceversa, affinché si co-costruiscano traiettorie per nuovi scenari e percorsi progettuali attenti alle reali esigenze dei/lle bambini/e e degli/lle alunni/e studenti/esse, all'interno dei quali siano concretamente co-protagoniste tutte le agenzie educative e formative.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Pearson Italia Spa.
- Asquini, G. (ed) (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (ed.) (2013). *La formazione degli insegnanti in Europa*. Milano: Mondadori.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning lives: Learning, identity, and agency in the life course*, 2006, 132-149.
- Bocci, F. (2018). Sequenze che lasciano il segno. L'utilizzo delle sequenze filmiche nella formazione per lo sviluppo consapevole della Teacher Agency. In M. Sibilio, & P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 259-267). Napoli: Edises.
- Bocci, F. (2019). Oltre i dispositivi. La scuola come agorà pedagogica inclusiva. In M.V. Isidori (ed.), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa* (pp. 120-129). Milano: Franco Angeli.
- Bocci, F. (2021). *Pedagogia Speciale come Pedagogia inclusiva*. Milano: Guerini Scientifica.
- Bocci, F. (2022). Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione. *FOR. Rivista per la Formazione*, 3, 2022, 17-22.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2011). Per una scuola dalle esperienze ottimali. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 11(76), 3-7.
- Calvert, L. (2016a). The Power of Teacher Agency: Why We Must Transform Professional learning So That It Really Support educator Learning. *Journal of Staff Development*, 37(2), 51-56.
- Calvert, L. (2016b). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford: OH, Learning Forward & NCTAF.
- Cambi, F. (2014). La formazione dell'insegnante oggi: la funzione della riflessività. In A. Mariani (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro* (pp. 31-36). Firenze: Firenze University Press.

- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza: temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Falcinelli, F. (2018). La formazione dei docenti tra teoria e riflessione sulle pratiche. In M. Sibilio & P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 31-37). Napoli: EDISES.
- Fiorucci, M., & Zizioli, E. (eds.) (2022). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (2014). Competenze, Capacitazione e Formazione: dopo il welfare. In G. Alessandrini (ed.), *La pedagogia di Martha Nussbaum* (pp. 39-63). Milano: Franco Angeli.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of transformative education*, 1(1), 58-63.
- Moretti, G. (2013). La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia. Dottorandi, Dottori e Docenti a confronto: il settimo seminario SIRD. *Italian Journal of Educational Research*, (11), 194-204.
- Moretti, G., & Alessandrini, G. (2015). Community of practice and teacher's professional development: An explorative survey. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (11), 253-273.
- Mortari, L. (2003). Per una presenza responsabile. *Senso della politica e fatica di pensare: atti del convegno Educazione e politica Encyclopaideia: Bologna, 7-8-9 novembre 2002.-(Heuresis.[Sez.] 4.: Scienze dell'educazione)*, 1000-1007.
- Nuzzaci, A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una riconcettualizzazione delle routine. *Italian Journal of Educational Research*, (2-3), 59-75.
- Pomponi, M., & Bocci, F. (2024). Azioni per la rilevazione e l'analisi delle pratiche inclusive, agentive e partecipate. Lo strumento RiPIAC. *QTimes Journal Education. Technology and Social Studies*, Anno XVI-n.1, 27-40.
- Pomponi, M. (2025a). *La sfida dei processi inclusivi a scuola. Ruolo e funzioni delle figure di sistema*. Roma: Anicia.
- Pomponi, M. (2025b). La formazione iniziale e continua dei dirigenti scolastici e degli insegnanti: gli interventi normativi scaturiti in seno al PNRR e la correlazione con la ricerca-formazione. In A. Bartolini, F. Batini, M. De Santis, M. Milella, P. Malavasi, A. Morganti, A. Rosati, R. Salvato, A. Signorelli, & M. Sannipoli (ed.), *Atti Convegno Nazionale Società Italiana di Pedagogia. La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi* (pp. 220-224). Lecce: Pensa Multimedia.
- Pomponi, M. (2025c). Le politiche educative e formative funzionali alle sfide della dispersione implicita. *LLL Lifelong Lifewide Learning*, 23(46), 74-84.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: Teacher agency and emerging models of curriculum. *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*, 20, 187-206.
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Stenhouse, L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Roma: Armando.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

- Vianello, L. (2019). Gli insegnanti italiani e il burnout. *Formazione & insegnamento*, 17(1 Suppl.), 201-206.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zizioli, E., & Annacontini, G. (2022). Il Nomos dell'aratro.: Pedagogia dell'emergenza per le professionalità educative. *Pedagogia oggi*, 20(2), 189-196.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Ambienti di apprendimento innovativi nei CPIA

<https://pnrr.istruzione.it/progetto/ambienti-di-apprendimento-innovativi-nei-cpia/>

Agenda 2030 *Obiettivo 4: Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti.*

<https://unric.org/it/agenda-2030/>

Atto di Indirizzo Politico-Istituzionale per gli anni 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025, 2026.

<https://www.miur.gov.it/documenti-di-programmazione-strategico-gestionale>

Decreto Interministeriale n.255 del 22 dicembre 2023 *Classi di concorso per l'accesso ai ruoli del personale docente della scuola secondaria di primo e secondo grado*

<https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-255-del-22-dicembre-2023>

Decreto Interministeriale n.256 del 28 dicembre 2023 *Determinazione del contingente del personale docente per lo svolgimento dei compiti tutoriali*

<https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/02/decreto-interministeriale-256-del-28-dicembre-2023-selezione-docenti-scuola-secondaria-con-compiti-di-tutor-percorsi-abilitanti-formazione-iniziale.pdf>

Decreto Interministeriale n.260 del 30 dicembre 2023 *Modalità di valutazione dei percorsi di formazione incentivata per il personale docente, di cui all'articolo 16-ter, comma 4-bis, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n.59*

https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/02/m_pi.AOOGABMI.Registro-DecretiR.0000260.30-12-2023-1.pdf

Decreto Legislativo n.297 del 16 aprile 1994 *Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.*

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:1994-04-16;297>

Decreto Legislativo n.59 del 13 aprile 2017 *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2017-05-16&atto.codiceRedazionale=17G00067&elenco30giorni=true

Decreto Legislativo n.65 del 13 aprile 2017 *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017;065>

Decreto Ministeriale n.222 dell'11 agosto 2022 *Decreto di destinazione delle risorse per l'attuazione di "progetti in essere" del PNRR relativi alle linee di investimento 2.1 "Didattica digitale integrata e formazione alla transizione digitale per il personale scolastico" e 3.2 "Scuola 4.0: scuole*

innovative, cablaggio, nuovi ambienti di apprendimento e laboratori” nell’ambito della Missione 4 – Istruzione e Ricerca – Componente 1 – Potenziamento dell’offerta dei servizi di istruzione: dagli asili nido alle Università – del Piano nazionale di ripresa e resilienza, finanziato dall’Unione europea – Next Generation EU

https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/02/m_pi.AOOGABMI.Registro-DecretiR.0000222.11-08-2022.pdf

Decreto Ministeriale n.241 del 30 luglio 2021 *Attuazione del sistema integrato zero-sei in Friuli-Venezia Giulia.*

<https://www.mim.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-241-del-30-luglio-2021>

Decreto Ministeriale n.226 del 16 agosto 2022 *Percorso di formazione e di prova del personale docente ed educativo.*

<https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/02/DM-n.-226-del-16-Agosto-2022.zip>

Decreto Ministeriale n.797 del 16 ottobre 2016 *Piano per la formazione in servizio dei docenti.*

https://www.istruzione.it/piano_docenti/

Decreto Presidente Consiglio Ministri n.206 del 26 ottobre 2023 *Definizione del percorso di formazione per docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.*

https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2024/05/MIM_17A_DM206_2023_concorso.zip

Key competences for lifelong learning

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>

Legge n.107 del 13 luglio 2015 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13;107!vig=>

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

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/06/29/22G00091/SG>

Legge n.56 del 29 aprile 2024 *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 2 marzo 2024, n. 19, recante ulteriori disposizioni urgenti per l’attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR).*

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2024-04-29;56>

Linee Pedagogiche del Sistema integrato zero-sei

<https://www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei>

Nuove Competenze Chiave in Europa 2018.

[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))

Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l’infanzia

<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti-nazionali.html>

Orientamenti pedagogici sui legami educativi a distanza (LEAD)

<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/orientamenti.html>

Piano Nazionale Scuola Digitale.

<https://scuoladigitale.istruzione.it/>

Piano Nazionale Ripresa e Resilienza_Riforme.

<https://pnrr.istruzione.it/riforme/>

Quadro strategico. Istruzione e formazione: gli obiettivi europei per il 2020.

<https://education.ec.europa.eu/it/about-eea/strategic-framework>

Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione.

<https://www.safi.istruzione.it/>

Sistema integrato 0–6.

<https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/>

Copyright (©) Milena Pomponi



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

How to cite this paper: Pomponi, M. (2026). Lo sviluppo/apprendimento professionale: un valore strategico per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti [Professional development/learning: a strategic value for initial and in-service teacher training]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 129-143, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18212