La formazione degli insegnanti[1]

Tra percorso e artificio

Maria-Chiara Michelini[2] e Sophia Crescentini[3]

Sommario

Il contributo analizza criticamente i percorsi di formazione iniziale dei docenti (60, 36, 30 CFU), evidenziando come i vincoli procedurali e temporali ne inficino l'efficacia pedagogica. Anche a fronte della rivoluzione digitale e dell'IA generativa, si afferma la necessità di una riflessione attenta circa la professionalità docente e l'idea di formazione con cui essa possa essere promossa. L'ipotesi è quella di un processo metabletico, il quale esige un modello formativo integrato, che si esplichi in tempi congrui e sia connotato dall'esercizio della riflessività. In particolare, si ipotizza l'introduzione di contesti laboratoriali, che assumano la forma di *Comunità di pensiero* e costituiscano contesti di apprendimento trasformativo e di elaborazione del nesso teoria-prassi che caratterizza la professione insegnante e la sua formazione.

Parole chiave

Formazione, insegnanti, pensiero, riflessività, artificiale.

[1] L'articolo è stato concepito e sviluppato dalle autrici congiuntamente. Nello specifico, Maria-Chiara Michelini ha scritto i paragrafi «La formazione e i suoi percorsi» e «Per una nuova idea di formazione»; Sophia Crescentini ha scritto il paragrafo «Il docente nell'era digitale».

[2] Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale PAED-01/A, Dipartimento di studi Umanistici, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

[3] Dottoressa di ricerca in Studi Umanistici, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — Pedagogia più Didattica
Vol. 12, n. 2, ottobre 2026
doi: 10.14605/PD1222603 — ISSN: 2421-2946 — pp. 30-42
Corrispondenza: Maria-Chiara Michelini — e-mail: mariachiara.michelini@uniurb.it

Teacher training
Between process and artifice

Maria-Chiara Michelini[4] and Sophia Crescentini[5]

Abstract

The paper critically analyses initial teacher training pathways (60, 36, and 30 ECTS), highlighting how procedural and time constraints undermine their pedagogical effectiveness. Even in the face of the digital revolution and generative AI, it asserts the need for careful reflection on teacher professionalism and the underlying vision of training through which it can be promoted. The hypothesis points toward a metabletic process, which demands an integrated training model carried out within appropriate timeframes and characterised by the practice of reflexivity. Specifically, it proposes the introduction of laboratory settings functioning as «Communities of Thought». These would serve as contexts for transformative learning and for developing the theory-practice nexus that inherently characterises both the teaching profession and its training.

Keywords

Training, teachers, thought, reflexivity, artificial.

[4] Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale PAED-01/A, Dipartimento di studi Umanistici, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

[5] Dottoressa di ricerca in Studi Umanistici, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — Pedagogia più Didattica
Vol. 12, Issue 2, October 2026
doi: 10.14605/PD1222603 — ISSN: 2421-2946 — pp. 30-42
Correspondence: Maria-Chiara Michelini — e-mail: mariachiara.michelini@uniurb.it

La formazione e i suoi percorsi

Qualche tempo fa, nelle pagine di questa rivista, un articolo poneva al centro dell'attenzione l'idea di insegnante, sottolineando la necessità che la medesima fosse il riferimento della formazione dei docenti (Baldacci et al., 2023). In particolare, Baldacci rinnovava il richiamo all'esigenza che la preparazione dei docenti della scuola secondaria non venisse ridotta semplicemente alla quantità di crediti da accumulare, ma fosse corredata dalla definizione di un'idea d'insegnante capace di rappresentare il punto cardinale per orientare i concreti percorsi formativi. Nello specifico, il saggio individuava alcune figure ritenute essenziali per la scuola del futuro, l'insegnante agente emancipatore, metariflessivo, libertario, repuercrescens.

Si era all'inizio del primo percorso dei 30-36 e 60 CFU e, parallelamente, si stava facendo strada la consapevolezza dell'impatto che le nuove tecnologie, a partire dall'IA, avrebbero avuto sulla formazione tutta e su quella degli insegnanti in particolare. Oggi quei percorsi sono al terzo giro di boa e l'IA ha assunto un ruolo rivoluzionario nella vita di tutti i giorni e nella formazione. Il presente saggio si inserisce in questa cornice e intende tematizzare criticamente alcuni elementi focali su cui si ritiene opportuno proseguire la riflessione in vista della formazione dei futuri insegnanti della scuola secondaria.

In merito al triennio dei percorsi abilitanti previsti dalla Legge 79/2022 e dal DPCM del 4 agosto 2023 all'interno del quadro disegnato dal PNRR, non si può non rimarcare che, quello che doveva essere il nuovo sistema formativo, è stato sistematicamente schiacciato e compresso in archi temporali del tutto incompatibili con il respiro necessario alla formazione. Come è noto, i tempi possibili di effettivo svolgimento dei percorsi sono stati reiteratamente ridotti nella misura di 3, e addirittura 2 mesi, per i ritardi nell'emanazione dei decreti attuativi, con particolare riguardo a quelli che, di anno in anno, dovevano definire il contingente assegnato a ciascun ateneo per ciascuna classe di concorso. La variabile temporale ha reso necessario comprimere i diversi segmenti del percorso (lezioni di area comune e disciplinare, tirocinio diretto e indiretto, laboratori, esami finali svolti secondo le modalità proprie di un concorso di accesso ai ruoli) in forma davvero soffocata, tanto più che la maggior parte degli iscritti era costituita da studenti lavoratori, specie nel mondo scolastico. A profilo conclusivo invariato del docente abilitato, così come degli standard professionali minimi descritti e dei criteri e contenuti dell'offerta formativa previsti dall'allegato A del DPCM del 4 agosto 2023, non corrispondeva di fatto una reale possibilità di articolazione dei percorsi, a partire dalla dimensione temporale. In questo quadro, già di per sé problematico, molte università telematiche hanno fornito proposte massicce che, in qualche modo, aggiravano i vincoli (ad esempio, subordinazione ai tempi di emanazione dei contingenti, forme dell'attività in presenza, ecc.) ai quali

le università pubbliche, per la loro configurazione istituzionale, si attenevano scrupolosamente. Questo fenomeno parallelo è stato di fatto vissuto come una spinta concorrenziale essenzialmente centrata sui numeri degli iscritti e non sulla qualità dell'offerta formativa.

Le ragioni e le dinamiche culturali e politiche sottese a entrambi questi elementi di criticità meriterebbero ulteriori approfondimenti che esulano dagli scopi del presente contributo. Qui ci limitiamo a considerare il fatto che i percorsi in oggetto sono stati implementati, di fatto, in una logica, non dichiarata ma al tempo stesso resa cogente, di ribaltamento sistematico di quell'itinerario ideale che veniva descritto dal nostro contributo del 2023 dall'idea di insegnante, alla creazione di condizioni idonee. I percorsi abilitanti, di cui al DPCM del 4 agosto 2023, sono stati necessariamente costruiti in questo triennio a partire dall'istituzione di condizioni vincolanti, pressoché ostative rispetto a proposte di respiro adeguato al concetto stesso di formazione iniziale. Ciò non significa, naturalmente, che gli atenei, i docenti, i tutor di tirocinio abbiano abbandonato l'idea di insegnante verso la quale protendere il proprio lavoro. Al contrario, l'università tutta ha accettato di non sottrarsi a quello che ha considerato un compito imprescindibile, ponendo in essere modelli comunque orientati verso una visione di alto respiro del ruolo docente. Un paio di esempi sono costituiti dal modello di tirocinio riflessivo posto in essere in molte realtà, dalla preparazione e dallo svolgimento di prove finali (come da dettato del DPCM) come occasione virtuosa di raccordo tra conoscenze pedagogiche, di normativa scolastica, psicologiche, disciplinari, metodologico-didattiche richieste a ogni docente.

Ciò che intendiamo dire è che, nonostante l'impegno encomiabile di moltissimi soggetti, il baricentro dei percorsi di cui stiamo parlando si è necessariamente spostato dall'elemento teleologico (riconducibile per sintesi all'idea di insegnante) a quello delle condizioni di svolgimento dei percorsi medesimi, modificando strutturalmente la virtuosa circolarità tra i due piani. Gli atenei tutti, i docenti, i tutor hanno inventato linee di connessione che avevano più il sapore delle vie di fuga che quello dell'intreccio coerente, naturale e fecondo.

Oltre all'idea di insegnante, questo assetto mette in discussione l'idea stessa di formazione, offuscandone il profilo autenticamente trasformativo, in senso stabile e profondo, riconducibile all'essere la formazione quel particolare genere di esperienza umana che «incide sulle sue conoscenze e capacità, sui suoi modi di pensare, di concepire il mondo e di rapportarsi agli altri, di giudicare e di valutare, di volere, di sentire, di agire, di ragionare, di lavorare, di affrontare e risolvere problemi ecc.; in breve: sui suoi modi di essere e di condurre la propria esistenza: sia come individuo sia come membro di una comunità» (Colicchi, 2020, p. 45).

L'idea di formazione sottesa alle condizioni di svolgimento dei percorsi in questione, o comunque percorribile, ha visto prevalere la dimensione cumulativa dei CFU, compressi e ricavati entro spazi davvero angusti, anziché quella unanime-

mente invocata di percorsi di ampio respiro, capaci di incidere sulla formazione di abiti mentali e, ancora di più, sulla trasformazione di quelli precedentemente formati, secondo quella concezione di formazione di terzo ordine o metabletica che Baldacci suggerisce, operando una corrispondenza con l'apprendimento tre, secondo la teoria dei tipi logici di Bateson (Baldacci, 2020a, pp. 24-25).

Questa torsione concettuale è stata imposta dalle situazioni di fatto, espandendo lo iato tra il dichiarato e l'agito delle azioni poste in essere a livello centrale da parte del Ministero. Tornano alla mente le riflessioni di Bauman sulla nostra epoca dopo la «fine» delle grandi ideologie. Egli affermava che l'ideologia del nostro tempo è che le cose sono così e non possono essere diversamente. Strutturando i contesti, in questo caso relativi allo svolgimento dei percorsi abilitanti, vincolando in maniera esasperata le possibilità, prende corpo la strisciante accettazione dello statu quo, chiudendo progressivamente la spinta utopica verso visioni diverse. La reiterazione di percorsi in cui si offusca l'orizzonte teleologico della formazione in gioco, in una concentrazione vorticosa e problematica sul piano prettamente organizzativo, nel tentativo di riuscire a completare i percorsi, assicurando agli iscritti le loro legittime aspettative, rischia di consolidare il senso di ineluttabilità della situazione.

Stiamo dunque segnalando che, a nostro avviso, tra gli effetti più negativi della logica del credito, affermatasi anche attraverso il nuovo sistema di formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria, di fatto si è consolidato un vero e proprio mercantilismo formativo che rischia di snaturare il senso della formazione iniziale dei futuri docenti, in maniera ben più profonda di quanto la specificità della situazione potrebbe, in qualche modo giustificare.

Al rischio di una formazione frammentata, poco incisiva e inadeguata rispetto al profilo davvero necessario per l'esercizio di una professione sempre più complessa, si aggiunge il rischio di una transizione a un'idea di formazione compressa, utilitaristica, necessariamente nozionistica, in cui la dimensione comunitaria e autenticamente laboratoriale ceda il passo a una dimensione individuale e neonozionistica. Una formazione in cui la didattica a distanza venga percepita non come una modalità formativa integrativa, ma come la forma più veloce e facile di adempimento, cui non necessariamente corrisponde una reale attivazione da parte dei partecipanti. Segnali di questa evoluzione sono rintracciabili anche nelle richieste spesso avanzate dagli iscritti chiamati a sostenere costi economici, intellettivi, esistenziali, molto onerosi, nella direzione di soluzioni di massima semplificazione e riduzione delle attività.

Il rischio più grave, dunque, è quello di una riduzione dell'idea stessa di formazione e di formazione dei futuri docenti, in particolare, a una logica contabile e mercantile, moneta di scambio funzionale all'ottenimento di un certo risultato. Il rischio è che si perda di fatto il valore alto della formazione come dispositivo volto a offrire alle persone gli strumenti di pensiero necessari al cambiamento

dei propri abiti mentali, in una logica trasformativa e di sviluppo, tanto più necessaria, quanto più veloci e rivoluzionarie sono le sfide del futuro, come quella del digitale.

In questo senso occorre domandarsi quale sia al riguardo il ruolo della pedagogia e degli atenei, chiamati ad assumere un impegno formativo che continuiamo a considerare imprescindibile. Le risposte vanno esplorate nelle due direzioni, pedagogica e culturale da un lato, politica dall'altro. Ma su questo aspetto torneremo dopo esserci occupati di quanto l'IA sta comportando su questo piano.

Il docente nell'era digitale

La riflessione relativa alla formazione degli insegnanti di scuola secondaria e al loro profilo non può esimersi dal considerare le condizioni dell'educare proprie della peculiare epoca attuale. Tra queste, di particolare rilievo appare la sfida posta dalla rivoluzione informatica che contraddistingue la contemporaneità, la cui precipua implicazione pedagogica è rappresentata dall'esigenza di sviluppare in docenti e allievi la capacità di agire in maniera consapevole, critica e responsabile nella società del digitale. Ciò rinvia a una molteplicità di direzioni e obiettivi pedagogico-didattici, dall'attenzione agli aspetti conoscitivi a quelli etico-sociali e affettivo-relazionali, che comprendono, benché non siano a esse riducibili, lo sviluppo di abilità e competenze digitali. Nello specifico, nel presente contributo, ci si intende soffermare sulle esigenze formative poste dal recente straordinario sviluppo dell'IA, in particolar modo di quella di tipo generativo, che, con interfacce a elevato grado di affordance e abilità sempre più raffinate e, almeno in apparenza, affini a quelle umane, diviene di uso sempre più frequente, influenzando significativamente i processi di insegnamento e apprendimento, fino a condizionare l'idea stessa di conoscenza e di conoscere.

Se si considerano le molteplici possibili intersezioni tra IA e educazione e si analizzano i principali impieghi dell'IA in ambito scolastico, è possibile distinguere, senza alcuna pretesa di esaustività, almeno due prospettive, le quali implicano corrispondenti competenze e bisogni formativi dei docenti: l'educazione *con* l'intelligenza artificiale e l'educazione *all'*intelligenza artificiale (Panciroli e Rivoltella, 2023). Rispetto alla prima categoria di utilizzo sono esemplificativi sistemi di tutoraggio intelligente, tecnologie di supporto alla progettazione didattica, alla valutazione e all'elaborazione del feedback, strumenti per la personalizzazione delle attività e dei materiali e, in generale, situazioni e processi in cui l'IA viene adoperata come strumento per l'agire professionale e come *medium* didattico, anche in prospettiva inclusiva. L'educazione *all'*intelligenza artificiale, invece, rinvia innanzitutto alla promozione dell'*AI literacy;* dunque, alla necessità di alfabetizzare e educare all'impiego dei sistemi di IA, tanto in una dimensione

conoscitiva e applicativa, quanto etica e critica (OECD, 2025). Ai docenti, quindi, non è richiesto solamente di sviluppare capacità utili a integrare le tecnologie di IA nella didattica, secondo modalità riferibili all'*educational technology*, al fine di migliorare i processi di progettazione, mediazione didattica e valutazione; essi sono chiamati anche ad acquisire le competenze necessarie ad alfabetizzare e educare i propri allievi all'impiego dell'IA, prevedendo la padronanza di conoscenze e abilità tecniche insieme allo sviluppo di consapevolezza e responsabilità relativamente a tale tecnologia e al suo utilizzo.

Analizzando, più a fondo, la questione dell'introduzione dell'IA generativa nei processi di insegnamento e apprendimento e, in generale, il suo impiego per reperire informazioni e costruire conoscenze, si evidenziano importanti implicazioni pedagogico-didattiche, le quali suggeriscono ineludibili finalità educative, il cui perseguimento pone innanzitutto specifiche esigenze formative per la professionalità docente. In questo senso, si vede come le caratteristiche dell'IA generativa e delle interfacce con cui essa si presenta agli utenti possano favorire lo sviluppo di una concezione della conoscenza di tipo oracolare (Roncaglia, 2023), in virtù delle procedure stesse con cui tali sistemi permettono di accedere all'informazione, ostacolando così processi di costruzione di conoscenze valide e giustificate e la formulazione di una rappresentazione autentica e antidogmatica dei saperi. Allo stesso tempo, in stretta connessione con tale prospettiva, l'idea di apprendimento rischia di essere ridotta all'acquisizione meccanica di conoscenze, prevalentemente di tipo dichiarativo, anziché essere interpretata come processo di indagine, comprensione e assunzione di consapevolezza della conoscenza e del conoscere (Morin, 2015), che si traduca in un più ampio percorso di educazione intellettuale volto allo sviluppo di un abito della ragione (Bertin, 2021).

Trasponendo tali questioni al profilo professionale degli insegnanti, emergono come centrali quegli ambiti di competenza digitale individuati dalla ricerca e dai documenti istituzionali di riferimento. In particolare, prendendo in considerazione gli orientamenti tracciati dallo *European Framework for the Digital Competence of Educators* (*DigCompEdu*) (Redecker e Punie, 2017), si evidenzia come la padronanza del digitale interessi una pluralità di dimensioni e comprenda un ampio repertorio di competenze. L'impiego delle tecnologie è, innanzitutto, considerato in relazione alle prassi organizzative, comunicative, collegiali e riflessive dei professionisti. Inoltre, appare centrale la capacità di orientarsi nella vasta offerta di strumenti e sistemi tecnologici a disposizione, operando scelte consapevoli in merito alle risorse digitali da adoperare, adottando criteri di pertinenza rispetto agli obiettivi pedagogico-didattici che si intendono perseguire, alle caratteristiche degli allievi, all'ambito disciplinare e al proprio stile di insegnamento. Connessa a tali aspetti è la dimensione relativa alle competenze necessarie a orchestrare, pianificare e implementare efficacemente l'uso delle tecnologie digitali nelle differenti fasi e nei diversi contesti

dei processi di insegnamento e apprendimento. Si evidenzia, altresì, come una delle potenzialità di tali tecnologie risieda nella tendenza a spostare il focus da processi fortemente guidati dal docente a percorsi incentrati sugli allievi. Da questo punto di vista, il framework (Redecker e Punie, 2017) considera come l'educatore digitalmente competente debba assumere il ruolo di mentore nei confronti degli studenti, guidandoli in percorsi di apprendimento con un grado di autonomia progressivamente crescente, incentivando il coinvolgimento cognitivo. Al contempo, si sottolinea l'importanza di vigilare sulle questioni relative all'accessibilità e all'inclusione, avendo cura di garantire che l'impiego delle tecnologie costituisca un mezzo per superare eventuali differenze, anziché un elemento che possa esacerbare le discriminazioni; da questo punto di vista, rispetto a quanto considerato dal *DigCompEdu* stesso, preme precisare come potenziali divergenze dovute all'impiego del digitale e dell'IA non siano da riferire soltanto alla possibilità di impiego degli strumenti. Nuove divergenze create dal digitale, infatti, non emergeranno soltanto fra coloro che dispongono della possibilità di utilizzare i dispositivi e quanti non ne avranno accesso, ma anche, e nelle società tecnologicamente avanzate soprattutto, fra quanti svilupperanno una mera abilità strumentale, priva della strutturazione di facoltà intellettive di secondo ordine, i quali tenderanno a impiegare le tecnologie e l'IA in una logica di sostituzione e di delega cognitiva, e quanti avranno sviluppato abiti mentali raffinati, tali per cui saranno capaci di orientarsi con contezza nell'ecosistema mediale e di gestire l'interazione con gli agenti artificiali in maniera autonoma, consapevole e responsabile (Baldacci, 2025). L'abilità nell'implementazione delle tecnologie è poi ritenuta centrale in relazione alla dimensione docimologica: i docenti dovrebbero divenire competenti nell'integrare il digitale come strumento utile nei processi di verifica, analisi dei dati e feedback, tanto in relazione alla misurazione dell'apprendimento degli studenti quanto nelle prassi di valutazione del contesto, del curricolo e degli aspetti di carattere organizzativo-amministrativo. Allo stesso tempo, si ritiene opportuno sviluppare forme e capacità di valutazione dell'impiego stesso delle tecnologie da parte degli allievi: considerata la crescente implementazione del digitale nelle attività di studio e apprendimento, si rendono necessari strumenti valutativi e competenze dei docenti tesi a verificare l'azione e gli apprendimenti degli studenti quando essi sono mediati e supportati dall'impiego delle tecnologie.

Un tale profilo di docente digitalmente abile appare coerente anche con la definizione di competenza nell'impiego dell'IA proposta nell'*AI competency framework for teachers* (UNESCO, 2024), il quale, accanto agli aspetti conoscitivi e applicativi, pone l'esigenza di maturazione di un ragionamento etico e critico e di padronanza in merito alle dimensioni pedagogico-didattiche implicate nell'implementazione efficace e significativa dell'IA nei processi di insegnamento e apprendimento.

Anche soltanto limitando la riflessione all'impiego dell'IA generativa e alla sola direzione intellettuale dell'educazione scolastica, si evidenzia come tali competenze digitali degli insegnanti non siano sufficienti a promuovere negli allievi una maturazione intellettuale autentica e ad affrontare e arginare le sfide e i potenziali rischi connessi all'uso dell'IA. Pur con un giudizio scevro da posizioni tecnofobe, che appaiono anacronistiche e ingiustificate, non si possono non considerare gli esiti, già diffusi, di un impiego non consapevole dell'IA, da quelli di natura etico-sociale e affettiva, per cui si registrano criticità di natura psicologica e relazionale dovute anche al confronto con gli agenti artificiali, a quelli di carattere conoscitivo, ben sintetizzati dal concetto di *epistemia* (Loru et al., 2025), neologismo impiegato per indicare l'illusione di conoscenza generata dall'interazione con l'IA generativa, che, in virtù del linguaggio fluente e della coerenza narrativa, appare poter prescindere da criteri di validità quali la solidità del ragionamento e l'affidabilità delle informazioni. In altri termini, le competenze digitali dei docenti appaiono condizione necessaria ma non sufficiente a educare nell'era digitale; accanto a esse, infatti, occorre ribadire la centralità delle dimensioni pedagogica, didattica, epistemica e metariflessiva (Baldacci et al., 2023). Esse tracciano il profilo di un docente intellettuale che opera alla luce di esplicite finalità educative, capace di interpretare e affrontare le attuali esigenze formative in virtù di un'idea pedagogica di allievo, di scuola e, più in generale, di società. Allo stesso tempo, il docente si connota come professionista della conoscenza, altamente consapevole delle dinamiche che investono l'informazione e la conoscenza nel tempo presente, delle caratteristiche, della natura, delle pratiche epistemiche e dei criteri di validità del proprio ambito disciplinare. Entro questo quadro, l'insegnante deve inoltre mostrarsi capace di conciliare tali istanze pedagogiche ed epistemologiche, progettando, implementando e valutando un dispositivo curricolare coerente con le esigenze contemporanee, in grado di promuovere, realizzare e sostenere l'incontro tra il polo dell'allievo, inteso come individuo storico-concreto, e quello della cultura, in un ambiente caratterizzato da elevato tasso di informazione e da ibridazioni e interazioni tra esseri umani e agenti artificiali.

Per una nuova idea di formazione

Le questioni affrontate, sia pure sinteticamente e senza alcuna pretesa di esaustività, nei paragrafi precedenti sottendono questioni e interrogativi in merito alla formazione iniziale e in itinere degli insegnanti, ma, più in generale, all'idea stessa di formazione. Riteniamo, in tal senso, necessario che la pedagogia, per il suo specifico profilo scientifico, si faccia parte attiva sul piano culturale nel proporre l'avvio di una nuova riflessione sulla formazione, a partire dal senso,

fino alle modalità coerenti con esso. Occorre, infatti, dare vita a un'operazione di liberazione dell'idea di formazione schiacciata sulla pura dimensione tecnica e funzionale, che ne riduce lo spessore e il respiro, anche vincolandola a condizioni del tutto estranee alle dimensioni ontologiche e teleologiche della medesima, a tutto vantaggio delle ingegnerie meccaniche e organizzative dei percorsi, di cui quelli cui abbiamo fatto riferimento nel nostro incipit, vale a dire quelli legati al DPCM del 4 agosto 2023, costituiscono soltanto un esempio.

Come abbiamo già avuto modo di dire, facciamo riferimento a un'idea di formazione come quella particolare esperienza umana capace di incidere sui modi di essere e di condurre la propria esistenza sia degli individui sia dei medesimi come membri di una comunità. In tal senso pensiamo a esperienze capaci di attivare processi di ristrutturazione profonda dell'io, implicando la dimensione metabletica (Baldacci, 2020a), secondo logiche di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) nel quale sono implicati abiti di pensiero di tipo intellettuale, etico-morale e relazionale-affettivo, schemi e prospettive di significato utilizzati per interpretare e agire nella realtà contemporanea. Il compito a cui la pedagogia è chiamata è quello di porre al centro del dibattito culturale l'idea di formazione coerente con tale prospettiva, immaginando modelli che la traducano, connettendo l'istanza teleologica della formazione del docente come professionista riflessivo (Michelini, 2013; 2016), intellettuale democratico e ricercatore (Baldacci, 2020b), con il piano metodologico concernente le prassi con cui tale profilo possa essere promosso. Modelli orientati a formare persone capaci di abitare la complessità e di affrontare una pluralità di crisi e rivoluzioni, governando l'era della tecnica (Cambi e Pinto Minerva, 2023).

Tale modello non sembra essere rappresentato da quello in vigore, il quale suggerisce piuttosto l'idea di docente come tecnico ed esecutore e individua in attività formative costrette in brevi tempi, da cui ne deriva una natura estemporanea e superficiale, le pratiche con cui formare tale concezione di professionista della trasmissione culturale.

Lo specifico contesto della formazione dei docenti (tanto più in relazione ai percorsi di cui al DPCM del 4 agosto 2023) rappresenta un emblematico esempio dell'esigenza a cui stiamo facendo riferimento, ben più ampia di quella da noi rappresentata sia in termini di professioni potenzialmente interessate, sia in termini di cambiamenti sociali e culturali, anche mediati dalla rivoluzione digitale. In questa cornice riteniamo che la pedagogia sia chiamata ad assumere il ruolo di promozione di una riflessione culturale ampia, che reputiamo necessaria, se non prioritaria, in relazione ai cambiamenti in atto in ordine al modo di essere, di vivere, di pensare e di agire anche in campo professionale a opera di spinte propulsive poderose.

Per quanto concerne più direttamente la relazione tra professionalità docente e IA, si evidenzia l'esigenza di elevate competenze dei docenti in

quest'ambito; il digitale e l'IA, infatti, riconfigurano l'ambiente nel quale si esplica l'esperienza di vita, e dunque il peculiare contesto in cui ci si trova a educare, ridefinendone dinamiche, significati e relazioni. Il docente, in questo senso, non solo non può che operare alla luce delle specifiche caratteristiche di tale ambiente, ma è investito del compito di formare persone capaci di gestire consapevolmente l'ecosistema mediale. Uno dei precipui bisogni formativi degli insegnanti è dunque rappresentato dallo sviluppo di padronanza con il digitale e di alfabetizzazione ai nuovi linguaggi che popolano la contemporaneità, compresa l'IA. Promuovere l'*AI literacy* nei docenti non significa, tuttavia, far acquisire loro dimestichezza con specifici software o applicativi. Occorre sviluppare una profonda conoscenza dei meccanismi di funzionamento dell'IA, anche in termini di logiche algoritmiche e scienza dei dati, anche al fine di apprendere a ragionare in partenariato con gli agenti artificiali in compiti complessi come la formulazione di problemi e l'elaborazione di nuove idee, maturando, al contempo, un giudizio e una consapevolezza di tipo critico ed etico in merito a tali tecnologie.

Queste competenze devono essere sapientemente connesse con le altre dimensioni della professionalità docente; ciò significa che la loro promozione non può essere demandata a sporadiche ed estemporanee occasioni di formazione, ma deve essere ricompresa all'interno di un percorso ampio, profondo e integrato. In altri termini, tale istanza deve essere considerata anche nei percorsi di formazione iniziale dei docenti, i quali, come si è detto, per come attualmente configurati, non permettono lo sviluppo di un profilo professionale che risponda alle peculiarità evidenziate nel presente contributo.

Più in generale, le rivoluzioni che attraversano il nostro tempo invitano a porre nuovamente attenzione all'esigenza di persone caratterizzate da elevate conoscenze e da abiti mentali razionali, flessibili e riflessivi, necessità che riguarda l'umanità nel suo complesso, ma che concerne in prima istanza i docenti chiamati a sviluppare prioritariamente tale profilo per poterlo educare.

L'ipotesi verso la quale si crede sia utile muovere, che trova in questo contributo soltanto un'embrionale formulazione, è quella di una formazione tesa a promuovere l'esercizio riflessivo che connota la professionalità docente; in questa prospettiva, le competenze culturali, pedagogico-didattiche e digitali vanno promosse congiuntamente, attraverso processi che incentivano riflessività e metabletica. Ciò richiede un percorso di studi integrato, il quale esige tempi distesi per poter esercitare la dimensione teorico-critica della professione insieme a quella empirico-esperienziale; potenziali prassi utili potrebbero prevedere corsi curricolari, specifico-disciplinari e trasversali, che costituiscano ampio spazio di apprendimento e approfondimento, connessi a esperienze di tirocinio e a pratiche laboratoriali riflessive. Tali pratiche laboratoriali, in particolare, si immaginano nella veste di *Comunità di pensiero* (Michelini, 2013;

2016), tese a esercitare una riflessività di terzo livello, che investa le premesse dell'agire professionale. Esse dovrebbero rappresentare, anche attraverso l'azione collettiva e democratica del pensiero, contesti in cui elaborare e valorizzare il nesso teoria-prassi, permettendo di sviluppare, a un tempo, la dimensione intellettuale della professionalità docente, esercitandone la consapevolezza storico-culturale e critico-analitica, e quella empirico-esperienziale, promuovendo consapevolezza progettuale e padronanza dell'epistemologia della ricerca.

Bibliografia

Baldacci M. (2020a), *I termini fondamentali della pedagogia. Un programma di lavoro.* In M. Baldacci e E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione,* Roma, Avio Edizioni Scientifiche, pp. 19-39.

Baldacci M. (2020b), *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale.* In M. Baldacci, E. Nigris e M.G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti,* Milano, FrancoAngeli, pp. 30-38.

Baldacci M. (2025), *L'intelligenza fra cento anni: intelligenza di tipo alpha o intelligenza di tipo beta?.* In G. Annacontini e I. Loiodice (a cura di), *Vorrei incontrarti tra cent'anni. La scuola tra passato, presente e futuri,* Bari, Progedit, pp. 70-87.

Baldacci M., Bocciolesi E., Michelini M.C., Odini L. e Oliverio S. (2023), *Per un'idea di insegnante,* «Pedagogia Più Didattica», vol. 9, n. 2, pp. 49-60.

Bertin G.M. (2021), *Educazione alla ragione. Scritti di filosofia dell'educazione,* Roma, Armando Editore.

Cambi F. e Pinto Minerva F. (2023), *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione,* Milano, Mimesis.

Colicchi E. (2020), *I concetti di educazione, istruzione, formazione e la teoria pedagogica.* In M. Baldacci e E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione, istruzione, formazione,* Roma, Avio Edizioni Scientifiche, pp. 40-58.

Gallese V., Moriggi S. e Rivoltella P.C. (2025), *Oltre la tecnofobia. Il digitale dalle neuroscienze all'educazione,* Milano, Raffaello Cortina Editore.

Loru E., Nudo J., Di Marco N., Santirocchi A., Atzeni R., Cinelli M., Cestari V., Rossi-Arnaud C. e Quattrociocchi W. (2025), *The simulation of judgment in LLMs,* «Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.», vol. 122, n. 42.

Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti,* Milano, Raffaello Cortina Editore.

Michelini M.C. (a cura di) (2026), *Educare il pensiero nell'era digitale,* Lecce, Multimedia.

Michelini M.C. (2013), *Educare il pensiero. Per la formazione dell'insegnante riflessivo,* Milano, FrancoAngeli.

Michelini M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva,* Milano, FrancoAngeli.

Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione,* Milano, Raffaello Cortina Editore.

OECD (2025), *Empowering learners for the age of AI: An AI literacy framework for primary and secondary education* (*Review draft*), Parigi, OECD, https://ailiteracyframework.org (consultato il 16 ottobre 2026).

Panciroli C. e Rivoltella P.C. (2023), *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale,* Brescia, Scholé.

Redecker C. e Punie Y. (2017), *European framework for the digital competence of edu-*

cators: DigCompEdu, Lussemburgo, Publications Office of the European Union.
Roncaglia G. (2023), *L'architetto e l'oracolo. Forme digitali del sapere da Wikipedia a ChatGPT,* Roma, Editori Laterza.
UNESCO (2024), *AI competency framework for teachers,* Parigi, UNESCO Publishing, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104 (consultato il 16 ottobre 2026).