PERSONAE
SCENARI E PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

“Giardinieri” in una “Gabbia”: uno studio sull’identità professionale e sul contesto scolastico attraverso le metafore degli insegnanti

“Gardeners” in a “Cage”: A Study of Professional Identity and the School Context Through Teachers' Metaphors

Germani Sara
Università degli Studi Link

Rionero Maria Grazia
Università degli Studi di Firenze

Vespasiani Ludovico
Università degli Studi di Salerno

OPEN ACCESS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

Copyright: © 2026 Author(s).
This is an open access, peer-reviewed article published by CIMEDOC UNIBA and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International.

ISSN: 2974-9050

ABSTRACT

The present study involved 185 secondary school teachers to explore, using metaphors, representations of professional identity and the school context. Results show an identity centred on care and educational responsibility, while the school is conceived both as a point of reference and as a bureaucratic and chaotic context. A tension emerges between the meaning attributed to being a teacher and the organisational conditions of work, with implications for well-being and professional development.

Keywords: teacher professional identity, work context, secondary school, metaphors, qualitative analysis

Il presente studio ha coinvolto 185 insegnanti di scuola secondaria per esplorare, attraverso l'uso delle metafore, le rappresentazioni dell'identità professionale e del contesto scolastico. I risultati mostrano un’identità centrata su cura e responsabilità educativa, mentre la scuola è concepita come punto di riferimento, ma anche come contesto burocratizzato e caotico. Emerge una tensione tra il significato attribuito all’essere insegnante e le condizioni organizzative del lavoro, con implicazioni per benessere e sviluppo professionale.

Parole Chiave: identità professionale docente, contesto lavorativo, scuola secondaria, metafore, analisi qualitativa

Received: 26.07.2026 Accepted: 01.09.2026 Published: 31.10.2026

CREDIT AUTHOR STATEMENT

Il contributo è frutto del lavoro congiunto degli autori, che ne condividono impianto e contenuti.

Citation: Germani Sara, Rionero Maria Grazia, Vespasiani Ludovico (2026). “Giardinieri” in una “Gabbia”: uno studio sull’identità professionale e sul contesto scolastico attraverso le metafore degli insegnanti Personae, 5(1), 75–81.

1 Introduzione

Negli ultimi decenni la professione docente è stata interessata da profondi cambiamenti che ne hanno progressivamente ampliato la complessità (Suarez & McGrath, 2022; Zavatta & Lazzari, 2026). Agli insegnanti di oggi non è più richiesto soltanto di trasmettere conoscenze, ma anche di promuovere il benessere degli studenti, favorire processi inclusivi, gestire classi sempre più eterogenee, collaborare con colleghi e famiglie e rispondere alle crescenti richieste provenienti dai

sistemi educativi e dalla società (Council of the European Union, 2022). Parallelamente, le trasformazioni introdotte dall'innovazione tecnologica e dai processi di valutazione e accountability incidono significativamente anche sulle condizioni entro cui si svolge il lavoro degli insegnanti, rendendo il ruolo sempre più caratterizzato da molteplici richieste professionali (European Commission, EACEA & Eurydice, 2021; OECD, 2025). Comprendere come gli insegnanti interpretino la propria identità professionale e attribuiscano significato alla propria esperienza lavorativa rappresenta pertanto una questione centrale sia per promuovere pratiche educative efficaci sia per orientare politiche e interventi finalizzati a sostenere il benessere, la motivazione e lo sviluppo professionale (Rushton et al., 2023; Suarez & McGrath, 2022).

1.1 L'identità professionale degli insegnanti

Nel dibattito pedagogico contemporaneo, l'identità professionale rappresenta una delle dimensioni fondamentali dello sviluppo della professionalità, poiché consente di comprendere come i professionisti attribuiscano significato al proprio ruolo e orientino il proprio agire (Pellerey, 2021). Nel contesto dell'insegnamento, l'interesse verso il costrutto specifico di *Teachers' Professional Identity* (Beijaard et al., 2004) è progressivamente cresciuto, diventando un elemento chiave per comprendere il modo in cui gli insegnanti affrontano i cambiamenti nei sistemi educativi e costruiscono il proprio ruolo nel corso della carriera (Beauchamp & Thomas, 2009; Rushton et al., 2023; Suarez & McGrath, 2022; Zavatta & Lazzari, 2026).

L'identità professionale rappresenta dunque il nucleo della professione docente, poiché fornisce agli insegnanti una cornice di riferimento attraverso cui costruire le proprie idee di *how to be*, *how to act* e *how to understand* il proprio lavoro e il proprio ruolo all'interno della società (Sachs, 2005). In questa prospettiva, l'identità professionale non rappresenta una caratteristica stabile o definitivamente acquisita, ma un processo continuo di costruzione e negoziazione che prende forma attraverso le esperienze professionali e il significato che gli insegnanti attribuiscono ad esse. La letteratura converge infatti nel considerare l'identità professionale un costrutto dinamico, multidimensionale e socialmente situato (Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009; Rushton et al., 2023; Sachs, 2005), che si sviluppa attraverso la combinazione continua di fattori sia interni, quali convinzioni, emozioni, motivazioni ed esperienze personali, sia esterni, quali le relazioni professionali, le esperienze lavorative e le caratteristiche dei contesti nei quali gli insegnanti operano (Akkerman & Meijer, 2011; Beauchamp & Thomas, 2009).

Nelle più ampie indagini internazionali, l'identità professionale degli insegnanti viene definita come l'insieme dei valori, delle finalità professionali e della continua comprensione di sé che i docenti portano nel proprio lavoro, ribadendo come si costruisca attraverso la continua interazione tra la storia personale dell'insegnante, il contesto organizzativo, la collaborazione con i colleghi e i percorsi di formazione iniziale (Suarez & McGrath, 2022). Comprendere i processi di costruzione dell'identità professionale richiede pertanto di considerare non soltanto le caratteristiche individuali degli insegnanti, ma anche il modo in cui essi vivono la professione e interpretano il contesto nel quale lavorano.

1.2 Il ruolo del contesto lavorativo nella costruzione dell'identità professionale

La costruzione dell'identità professionale degli insegnanti è dunque strettamente intrecciata al contesto organizzativo nel quale agiscono quotidianamente. In questo quadro, il *Job Demands-Resources Model* (Bakker & Demerouti, 2007) aiuta a comprendere il rapporto tra caratteristiche del contesto lavorativo e qualità dell'esperienza professionale. Il modello distingue tra richieste lavorative (*job demands*), ossia gli aspetti dell'organizzazione del lavoro che richiedono un costante investimento di risorse fisiche, cognitive ed emotive e risorse lavorative (*job resources*), ovvero quegli elementi del contesto che favoriscono il raggiungimento degli obiettivi professionali e sostengono la motivazione lavorativa. Da una prospettiva pedagogica, il contesto lavorativo degli insegnanti rappresenta anche uno spazio di sviluppo professionale, nel quale la qualità delle condizioni organizzative e relazionali contribuisce a sostenere processi di insegnamento e apprendimento efficaci (Viac & Fraser, 2020).

Nello specifico, tra le principali dimensioni del contesto lavorativo, che caratterizzano l'esperienza

degli insegnanti, rientrano il carico di lavoro, l'organizzazione e il grado di autonomia e controllo sul proprio tempo e sulle attività didattiche, nonché il supporto fornito dal dirigente scolastico e dai colleghi (Stanzione & Botta, 2023). Quando tali dimensioni sono percepite positivamente costituiscono importanti risorse per lo sviluppo di una solida identità professionale. Tuttavia, le più recenti indagini internazionali evidenziano come l'aumento degli adempimenti amministrativi e burocratici abbiano ampliato il carico professionale dei docenti, riducendo il tempo dedicato alle attività di insegnamento e ricadendo in modo significativo sul loro benessere lavorativo (European Commission, EACEA, & Eurydice, 2021; OECD, 2025). Il modo in cui gli insegnanti rappresentano il proprio contesto lavorativo permette dunque di esplorare il significato attribuito alle richieste e alle risorse della professione, interpretando il contesto scolastico come un ambiente capace di sostenere oppure ostacolare la propria esperienza professionale.

2 Metodologia

La costruzione dell'identità professionale dei docenti assume una particolare rilevanza nel contesto della scuola secondaria italiana, in cui la progressiva ridefinizione dei percorsi di abilitazione, orientata a rafforzare l'integrazione tra competenze disciplinari, pedagogiche, didattiche e riflessive, richiama una concezione della professionalità docente sempre più complessa (D.P.C.M. 4 agosto 2023). In questo scenario, diventa particolarmente cruciale comprendere come gli insegnanti di scuola secondaria costruiscano la propria identità e rappresentino il contesto in cui operano. Alla luce di tali considerazioni, il presente studio esplorativo, adottando un approccio qualitativo, è stato condotto con l'obiettivo di identificare come i docenti rappresentano sé stessi in qualità di insegnanti e come concettualizzano la scuola in cui lavorano attraverso l'uso delle metafore.

2.1 L'utilizzo delle metafore come strumento di indagine

Le metafore consentono di rendere espliciti significati, convinzioni ed esperienze difficilmente rilevabili attraverso domande dirette, poiché costituiscono processi cognitivi attraverso i quali gli individui comprendono e descrivono concetti astratti ricorrendo a domini di esperienza più concreti (Di Padova et al., 2025; Lakoff & Johnson, 1980). In particolare, una metafora concettuale consente di interpretare un *dominio bersaglio*, astratto e complesso, attraverso un *dominio sorgente* più concreto. Ad esempio, descrivere la scuola come una *giungla* significa utilizzare un'esperienza familiare per rappresentare simbolicamente caratteristiche quali complessità, imprevedibilità o competizione. Nel contesto educativo, l'analisi delle metafore è stata utilizzata per esplorare le rappresentazioni della professione docente, mettendo in luce concezioni, valori ed emozioni che orientano il modo in cui gli insegnanti interpretano il proprio ruolo e la relazione educativa (Di Ricco et al., 2016). Analogamente, nel contesto italiano sono stati sviluppati specifici strumenti finalizzati a indagare le immagini della scuola attraverso il linguaggio metaforico, confermando la validità di tale approccio per l'analisi delle rappresentazioni del contesto scolastico (Scalera et al., 2007).

Coerentemente, il presente studio utilizza l'analisi delle metafore per esplorare le rappresentazioni dell'identità professionale e del contesto scolastico elaborate dagli insegnanti della scuola secondaria.

2.2. Procedura

Per la raccolta dei dati è stato somministrato un questionario suddiviso in due sezioni. La prima era finalizzata a rilevare le informazioni anagrafiche e professionali dei rispondenti (es.: sesso biologico, grado scolastico). La seconda richiedeva il completamento di due frasi stimolo attraverso l'uso di metafore: «Io come docente sono come...» e «La scuola in cui lavoro è come...».

I partecipanti sono stati reclutati attraverso un campionamento a valanga e, prima di procedere alla compilazione del questionario, sono stati invitati ad esprimere il proprio consenso informato.

2.3. Il campione

Il campione è composto da 185 docenti, di cui l'80% insegna nella scuola secondaria di primo grado e il restante 20% nella scuola secondaria di secondo grado. Sotto il profilo anagrafico, l'84,3% dei partecipanti ha dichiarato di essere di sesso biologico femminile, il 14,6% di quello maschile, mentre l'1,1% ha preferito non specificare. Per quanto riguarda l'età, l'11,9% del campione ha 61 o più anni, il 31,4% ha un'età compresa tra 51 e 60

anni, il 32,4% tra 41 e 50 anni, il 21,6% tra 31 e 40 anni e il 2,7% ha dichiarato di avere 30 o meno anni. In merito al profilo professionale, l'83,2% del campione è costituito da docenti curricolari, mentre il 16,8% opera sul sostegno.

2.4. Analisi dati

Per l'analisi dei dati è stato adottato il modello di analisi tematica riflessiva, con un approccio bottom-up (Braun & Clarke, 2006). L'analisi è stata condotta separatamente per i due stimoli proposti e la codifica non ha riguardato l'immagine metaforica in sé, bensì il significato da essa veicolato, attraverso l'interpretazione delle caratteristiche trasferite dal dominio sorgente al dominio bersaglio. In questo modo, metafore differenti ma accomunate da un medesimo nucleo semantico sono state ricondotte agli stessi codici interpretativi. A partire dalla familiarizzazione con il corpus, sono stati generati codici iniziali successivamente raggruppati in categorie concettualmente affini. Attraverso un processo iterativo di confronto e revisione all'interno del gruppo di ricerca, tali categorie sono state progressivamente organizzate in temi interpretativi e, quando necessario, in sottotemi, al fine di rappresentare le principali direzioni di significato emerse dai dati.

Per il primo stimolo metaforico, relativo all'identità docente, le categorie sono state articolate attorno alla distinzione tra *proiezione esterna* e *proiezione interna* (Figura 1).

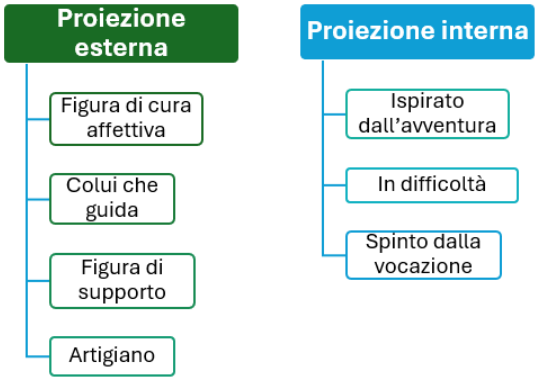

Figura 1 Modello categoriale "Io come docente sono come..."

La prima raccoglie le rappresentazioni del sé professionale orientate verso l'altro e verso l'azione educativa ed include le sottocategorie riferite ad una *figura di cura affettiva* (in cui il docente si rappresenta come madre o nutrimento simbolico, ad esempio "un paracadute", "il pane"), a *colui che guida* (docente come regista, mediatore o allenatore del percorso di apprendimento), ad una *figura di supporto* (motivazione e sostegno, come "leva" o "lenti degli occhiali"), e ad un *artigiano* (docente come costruttore e modellatore degli apprendimenti). La *proiezione interna*, invece, comprende rappresentazioni più introspettive e identitarie, come l'insegnante *ispirato dall'avventura* (guidato da curiosità e flessibilità, ad esempio "un gatto") e *in difficoltà* (caratterizzato da incertezza e disagio), *spinto dalla vocazione* (dimensione etica e missionaria della professione). Inoltre, è stata mantenuta la categoria residuale *non so* per le risposte non classificabili.

Per il secondo stimolo, relativo alle rappresentazione della scuola, l'analisi ha evidenziato due macrocategorie contrapposte (Figura 2): la scuola come *luogo sicuro* e la scuola come *luogo stressante, costrittivo e instabile*.



Figura 2 Modello categoriale "La scuola in cui lavoro è come..."

La prima include le sottocategorie di *punto di riferimento* (scuola come "famiglia", "casa"), *crescita* (spazio di sviluppo e cooperazione, come "un vivaio" o "un alveare") e *inclusione* (luogo accogliente e valorizzante le differenze, ad esempio "l'arcobaleno ha tutti i colori"). La seconda macrocategoria raccoglie invece rappresentazioni critiche e problematiche, articolate nelle sottocategorie di *confusione* (disorganizzazione e caos, come "un ginepraio"), *precarietà* (instabilità e mancanza di prospettive, ad esempio "casa di cartone") e *gabbia* (percezione di costrizione burocratica e limitazione della libertà professionale, come "prigione" o "sciarpa che stritola"). Anche in questo caso, è stata prevista la categoria *non so* per le risposte prive di contenuto analizzabile.

Si precisa che il numero complessivo delle occorrenze relative alle categorie può superare il totale di partecipanti, in quanto ciascuno può aver

fornito riferimenti metaforici riconducibili a più temi.

3 Risultati

Nello stimolo "Io come docente sono come...", la macrocategoria prevalente è risultata quella della *proiezione esterna*, con 129 occorrenze su 185 risposte, pari al 66,5% del totale, a fronte di 50 risposte ricondotte alla *proiezione interna* (25,8%) e 15 casi classificati come non so (7,7%).

All'interno della *proiezione esterna*, la sottocategoria più ricorrente è quella della *cura-affettiva* (51 occorrenze; 28,5%), seguita dalla *guida* (50 occorrenze; 27,9%). Entrambe rappresentano il cuore della costruzione simbolica dei docenti come figure di accompagnamento, protezione e orientamento, rimandando ad un insegnante che nutre, sostiene, protegge e indirizza. Accanto a queste dimensioni, emergono anche le categorie dell'*artigiano* (17; 9,5%) e del *supporto* (11; 6,1%), che delineano un docente dinamico, creativo e capace di costruire percorsi di apprendimento flessibili.

Nella *proiezione interna*, la sottocategoria più ricorrente è quella dell'*avventura* (29 occorrenze, 16,2%), che suggerisce che i docenti si rappresentano curiosi, dinamici e flessibili. La presenza della sottocategoria afferente all'idea di un vissuto contrassegnato da *difficoltà* (14; 7,8%) mostra come una parte dei rispondenti descriva la professione anche come esperienza impegnativa, instabile e talvolta faticosa. Più marginali appaiono invece la *vocazione* (3; 1,7%) e la figura del *ricercatore* (4; 2,2%).

Per quanto riguarda "La scuola in cui lavoro è come...", la categoria più frequente è quella del *luogo sicuro*, con 122 risposte su 185, pari al 59,2%, mentre 77 risposte (37,4%) ricadono nella categoria del *luogo stressante, costrittivo e instabile*; solo le risposte di 7 partecipanti (3,4%) sono state categorizzate in *non so*. Anche in questo caso emerge una forte polarizzazione delle rappresentazioni, con una prevalenza della visione positiva della scuola come spazio di riferimento, protezione e possibilità. La scuola viene percepita per la maggioranza come un contesto che garantisce appartenenza e continuità, pur non escludendo la presenza di criticità. Nel dettaglio, la sottocategoria maggioritaria è quella della *crescita* con 59 occorrenze (29,6%), seguita dal *riferimento* con 51 (25,6%). La sottocategoria relativa all'*inclusione* compare con 12 occorrenze (6,0%), il che suggerisce quanto una parte dei rispondenti attribuisca alla scuola anche una funzione di accoglienza della diversità e di valorizzazione delle differenze. Sul versante critico, la *precarietà* raccoglie 29 occorrenze (14,6%), mentre *confusione* e *gabbia* ne riportano 24 ciascuna (12,1%). Queste ultime esprimono la percezione di una scuola segnata da disorganizzazione, frenesia, vincoli burocratici e limitazioni dell'autonomia professionale. Dai dati emerge, infatti, una rappresentazione ambivalente della scuola che è contemporaneamente luogo di investimento educativo e spazio di fatica organizzativa e di costrizione.

Complessivamente, la duplice configurazione della figura professionale dell'insegnante e del contesto scolastico, suggerisce che le rappresentazioni siano profondamente influenzate dal ruolo educativo e dalle condizioni organizzative e simboliche in cui si esercita.

4 Discussioni

Il presente contributo aveva l'obiettivo di identificare le rappresentazioni che gli insegnanti di scuola secondaria hanno in merito alla propria identità professionale e alla scuola in cui lavorano. Nel complesso, emerge come gli insegnanti si rappresentino prevalentemente in termini di cura, guida, responsabilità educativa e accompagnamento alla crescita degli studenti, confermando la centralità della dimensione relazionale nella costruzione del ruolo docente. Al tempo stesso, la rappresentazione della scuola restituisce un'immagine più ambivalente, nella quale il contesto scolastico è descritto sia come luogo di crescita, appartenenza e inclusione, sia come un ambiente caratterizzato da complessità organizzativa, precarietà e crescente pressione burocratica.

Nello specifico, emerge un profondo senso di responsabilità verso gli studenti, che richiama le dinamiche tipiche del rapporto genitore-figlio. I docenti, infatti, non si percepiscono esclusivamente come "artigiani" dell'esperienza educativa, intesi come coloro che costruiscono, plasmano e forgiano l'apprendimento, ma assumono anche ruoli di cura e guida. Si descrivono come "madri", avvertendo la responsabilità di supportare la piena realizzazione personale dei propri allievi, e come "allenatori", impegnati a motivarli lungo il percorso scolastico

per prepararli ad affrontare le sfide della società contemporanea. Questi esiti trovano riscontro nella letteratura più recente, che evidenzia come il rapporto insegnante-studente sia connotato da una relazionalità positiva (OECD, 2025), all'interno della quale l'adulto esercita i principi dell'"etica della cura", focalizzata sulla centralità dello studente (Di Ricco et al., 2016). Inoltre, sebbene in misura minore, l'identità professionale viene concettualizzata come una vera e propria "avventura", mossa dal desiderio di apprendere, scoprire e aggiornarsi continuamente, suggerendo il ruolo positivo e protettivo esercitato da fattori intrinseci, quali la curiosità e la motivazione verso la professione (Viac & Fraser, 2020).

Rispetto alle rappresentazioni del contesto scolastico, emergono percezioni contrapposte, che configurano i docenti come dei "giardinieri" in una "gabbia". Sebbene la maggioranza identifichi la scuola come un luogo sicuro, definendola una "famiglia" o una "casa" che si trasforma in un "grande laboratorio in cui le idee prendono forma", una parte consistente dei partecipanti la descrive come una "prigione". Quest'ultima ne limita l'autonomia e la libertà espressiva, agendo come "una sciarpa che stritola" e soffoca gli insegnanti. Tale percezione di costrizione appare spesso legata al caos organizzativo, in cui la scuola si configura come un "ginepraio" privo di figure capaci di gestire il "gran viavai" che la caratterizza. Ne deriva la sensazione di abitare una "casa di cartone", in cui anche una lieve pioggia rischia di destabilizzare quanto costruito. La precarietà e l'instabilità dei contesti educativi attuali costringono spesso gli insegnanti a misurarsi con realtà educative differenti, talvolta fragili e collocate in contesti geografici molto diversi, laddove la percezione dell'ambiente di lavoro può mutare radicalmente, incidendo, nel tempo, sul benessere professionale (Suarez & McGrath, 2022). Dunque, appare evidente come le risorse e il clima del contesto lavorativo rappresentino un fattore primario nell'orientare l'esperienza e la professionalità dei docenti (Stanzione & Botta, 2023).

Tuttavia, l'interpretazione di questi dati richiede cautela, alla luce di alcuni limiti metodologici. Prima di tutto, il campione di convenienza non consente di generalizzare i risultati. Inoltre, l'assenza di strumenti quantitativi e la natura trasversale dello studio non consentono di valutare, ad esempio, l'impatto di variabili individuali e contestuali sulla percezione del proprio ruolo e del contesto lavorativo. La rilevanza di tali dimensioni trova peraltro ampio riscontro nella letteratura recente (OECD, 2025; Viac & Fraser, 2020). Ad esempio, l'anzianità di servizio, l'inquadramento professionale e la permanenza in una stessa istituzione scolastica costituiscono dei fattori di rilievo nell'orientare la percezione del carico burocratico, la cui gravosità tende ad aumentare all'accumularsi degli anni di esperienza e di permanenza in una stessa scuola, influenzando la qualità dell'esperienza educativa (Stanzione et al., 2024). Sarebbe pertanto utile che futuri studi, avvalendosi di campioni più ampi e di approcci misti, analizzassero l'interazione tra le richieste e le risorse lavorative e i diversi fattori individuali e contestuali che caratterizzano la professione docente.

5 Conclusioni

I risultati dello studio suggeriscono come le rappresentazioni dell'identità professionale e del contesto scolastico riflettano dimensioni interconnesse dell'esperienza docente, evidenziando il ruolo che le condizioni organizzative esercitano nella costruzione del significato attribuito alla professione (Suarez & McGrath, 2022). Promuovere lo sviluppo dell'identità professionale non significa quindi intervenire esclusivamente sulla formazione individuale dei docenti, ma anche favorire contesti scolastici capaci di sostenere la professionalità, la collaborazione e il benessere organizzativo. Ciò assume particolare rilevanza per la progettazione dei percorsi di formazione iniziale e continua degli insegnanti, riconosciuti come momenti centrali nella costruzione dell'identità professionale (Zavatta & Lazzari, 2026); allo stesso tempo, potrebbe contribuire a orientare politiche educative volte a rafforzare l'attrattività e la permanenza nella professione, aspetti che continuano a rappresentare una delle principali sfide dei sistemi educativi contemporanei (Rushton et al., 2023).

Bibliografia

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, *27*(2), 308-319.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, *22*(3), 309-328.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education*, *39*(2), 175-189.

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, *20*(2), 107-128.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2),77-101.

Council of European Union (2022). Council Recommendation of 28 November 2022 on Pathways to School Success and replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance) 2022/C 469/01.

Di Ricco, S., Cecci, C., & Ciucci, E. (2016). Le metafore degli insegnanti: guide, equilibristi, giardinieri e altro ancora. *Psicologia dell'Educazione*, 95-108.

Di Padova, M., Tinterri, A., & De Martino, D. (2025). Come i docenti immaginano la scuola: un modello semiotico-computazionale per l'analisi delle metafore. *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, *5*(3).

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*, *4*(2), 195-208.

OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS, OECD Publishing.

Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione.* FrancoAngeli.

Rushton, E. A., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, *11*(2), e3417.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). Oxford: Routledge.

Scalera, V., Palmerio, L., & Alivernini, F. (2007). La mia scuola è un'orchestra: Studio di validazione del questionario" Immagini di scuola attraverso le metafore": ulteriori approfondimenti. *Psicologia dell'educazione e della formazione*, *9*(2).

Stanzione, I., & Botta, E. (2023). Avere cura della professionalità dell'insegnante: un uso formativo e riflessivo degli strumenti quantitativi di valutazione della pratica e del contesto lavorativo. *Lifelong Lifewide Learning*, *19*(42), 102-119.

Stanzione, I., Germani, S., Rossi, L., Favella, A., & Traversetti, M. (2024). The role of individual and contextual factors in shaping teachers' perceptions of their organizational work environment. In *ICERI Proceedings*, IATED (pp. 8733–8741).

Suarez, V., & McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change. OECD education working papers.

Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Publishing.

Zavatta, G., & Lazzari, A. (2026). Costruire, certificare e valutare l'identità professionale del docente in formazione: una revisione sistematica della letteratura. *CQIA RIVISTA*, *48*, 24-56.