

L'analisi pedagogica nella formazione iniziale dei docenti della secondaria italiana: una questione irrisolta

Pedagogical analysis in the pre-service training of Italian secondary school teachers: an unresolved question

Monica Ferrari

Full professor | Department of Humanities | University of Pavia (Italy) | monica.ferrari@unipv.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Ferrari, M. (2022). Pedagogical analysis in the pre-service training of Italian secondary school teachers: an unresolved question. *Pedagogia oggi*, 20(1), 18-25.

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-012022-02>

ABSTRACT

The closing of the SSIS (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario) in 2008 had a profound impact on the initial training of Italian secondary school teachers. The institutional forms that followed in relation to the changes in the country's government and in the governance of the national school system have never formally introduced a systematic evaluation of processes, leading to the present situation in which the so-called PF24 (a 24-credit formative path) is separated from the FIT (Percorso di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente), namely, from a training course (that never started) that included an apprenticeship. Currently, the formative experience of secondary teachers does not contain any element of apprenticeship in relation to specific supervised projects and future Italian school secondary teachers do not actively participate in any of the research paths that had begun to take shape at the time of the SSIS. Using long-term theoretical suggestions, the essay will discuss pedagogical analysis as a means of deconstructing educational phenomena with the aim of encouraging an increase in the awareness and empowerment of the facilitators of learning.

La chiusura delle SSIS (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario) nel 2008 ha inciso in profondità sulla formazione iniziale dei docenti della secondaria italiana. Le forme istituzionalmente subentrate, l'una dopo l'altra, in relazione a cambi di governo del Paese e di *governance* nel sistema dell'istruzione, senza mai introdurre formalmente una valutazione sistematica dei processi, hanno condotto a questa situazione: il cosiddetto PF24 (un percorso per l'acquisizione di 24 crediti) avulso dal FIT (Percorso di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente), cioè da un percorso (mai realizzato) che includeva il tirocinio. Nell'esperienza formativa dei docenti della secondaria non è, al momento, presente il tirocinio in rapporto a specifici progetti di supervisione e, con esso, l'attiva partecipazione dei futuri insegnanti della scuola italiana a percorsi di ricerca che avevano iniziato a prender forma ai tempi delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS). Anche sulla base di suggestioni teoriche di lungo periodo, nel saggio si discuterà dell'analisi pedagogica intesa come dispositivo di decostruzione dei fenomeni educativi che mira a incentivare la crescita in consapevolezza e l'*empowerment* dei facilitatori dell'apprendimento.

Keywords: Secondary school teacher training, Apprenticeship, Pre-service training, Educational research, Educational theories

Parole chiave: Formazione dei docenti della scuola secondaria, Tirocinio, Pre-service training, Ricerca pedagogica, Teorie dell'educazione

Received: February 18, 2022

Accepted: April 13, 2022

Published: June 30, 2022

Corresponding Author:

Monica Ferrari, monica.ferrari@unipv.it

Premessa

La formazione iniziale degli insegnanti della secondaria in Italia è una questione che resta irrisolta per un lungo periodo, anche dopo il disegno della scuola della Costituzione delineatosi alla fine degli anni Quaranta del Novecento e ancora in corso di realizzazione (Matucci, Rigano, 2016; Ferrari, Matucci, Morandi, 2019; Matucci, 2019). Dobbiamo attendere il decreto del 26 maggio 1998 per vedere emergere la fisio-nomia della Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) e, con essa, "istituzionalmente" il profilo di un docente che ha competenze nuove rispetto all'idea di un esperto concentrato essenzialmente sul proprio settore disciplinare, preoccupato soprattutto di "trasmettere" i fondamenti di un certo sapere, concretamente delineato nel curriculum istituzionale, a chi si suppone non ne sappia nulla. La formazione dell'insegnante della secondaria fino a quella data era in sostanza legata a una preparazione universitaria di base in un dato ambito, volta generalmente a introdurre al lessico scientifico di una disciplina e dunque in taluni casi forse anche a preparare il terreno per giovani ricercatori, peraltro formati a tale scopo in un particolare istituto, il dottorato di ricerca, predisposto nel nostro Paese solo nel 1984 (l. 13 agosto, n. 476), con un notevole ritardo rispetto alla situazione internazionale.

Tale quadro si connetteva così a una cultura della scuola postelementare che prevedeva, dopo il 1923, l'insegnamento di alcune "scienze sociali" (essenzialmente la psicologia e la pedagogia) soprattutto nell'istituto magistrale¹, giunto a sua volta in Italia nel 1998 alla fine della sua storia. La scelta "disciplinarista" per anni nel nostro Paese ha di fatto disconfermato, specie nel grado secondario, una cultura formativa che dalla fine del XIX secolo, dagli esordi di quella che globalmente potremmo definire la galassia dell'attivismo, attribuiva un nuovo significato alla relazione educativa, ponendo l'allievo al centro di un rapporto bidirezionale di reciproco riconoscimento. D'altro canto prima del 1998 gli autori che pure da cento anni almeno dibattevano di queste tematiche erano in larga misura estranei al "canone" relativo alla formazione istituzionale iniziale dei docenti della secondaria che non si fossero laureati in discipline socio-psico-antropo-pedagogiche o filosofiche, in quanto l'università italiana era appunto impegnata a formare disciplinaristi e ad alzare steccati scientifico-disciplinari che, non solo a mio parere, non giovano né al progredire della ricerca né ai "saperi della scuola del futuro" di cui parla Edgar Morin (1999/2001).

Se pure le suggestioni dell'*histoire des mentalités*, della storia culturale, della microstoria, insieme ai manifesti per la riforma dei sistemi educativi dell'Occidente², hanno lasciato un segno sul modo di procedere delle scienze umane e sociali, solo di recente, infatti, si sente parlare di una prospettiva di ricerca "intersezionale" che, sulla scorta di numerose suggestioni internazionali, focalizza l'oggetto di ricerca in un contesto ipercomplesso, frutto di un'interrelazione di diversi livelli sistemici³.

La discussa storia delle SSIS, conclusasi bruscamente nel 2008, e la vita breve del TFA (Tirocinio formativo attivo), dei PAS (Percorsi abilitanti speciali), il mancato decollo del FIT (Percorso di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente), di cui resta nell'anno accademico 2021-2022 solo il percorso denominato PF24 (cioè 24 CFU da acquisirsi in discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche declinate in obiettivi e contenuti indicati nel dettato normativo, quasi a istituire veri e propri "programmi"), non hanno risolto il problema della formazione iniziale dei docenti della secondaria⁴, né tantomeno è stato risolto e affrontato con sistematicità il problema della formazione continua e della riqualificazione in servizio di persone che, nel frattempo, vanno in pensione sempre più tardi⁵.

Nel contempo abbiamo assistito dopo la chiusura delle SSIS nel 2008 fino ad oggi, tra repentini mutamenti d'assetto del *pre-service training* di questa tipologia di insegnanti in relazione a diversi cambi di

1 Sull'ordinamento scolastico italiano con riferimento alla secondaria, anche per una bibliografia: Morandi (2014). Inoltre, Ricuperati (2015), De Giorgi, Gaudio, Pruneri (2019).

2 Nella consapevolezza della vastità della questione, solo ad esempio, Ferrari (2017) e Pironi (2020).

3 Ricorderò soltanto, per la storia delle mentalità, Le Goff, Nora (1974); sul *cultural turn*, Pazzaglia, De Giorgi (2005); per una definizione di microstoria rinvio alla declaratoria della collana aperta dal testo di Ginzburg (1981) su Piero della Francesca. Sul concetto di intersezionalità cfr. Zoletto (2020, pp. 20-24).

4 Rimando alla riflessione diffusa dalla Consulta delle società pedagogiche italiane nel gennaio 2022.

5 Mi limito, per brevità, a fare riferimento, anche per una bibliografia, ad alcuni testi recenti: Magni (2019), Ferrari, Morandi, Casale, Windheuser (2021), Morandi (2021).

governo, alla progressiva scomparsa del tirocinio dalla formazione iniziale dei docenti della secondaria italiana, mentre si è inceppato il meccanismo dell'assunzione in ruolo a tempo indeterminato anche tramite concorso⁶.

1. L'analisi pedagogica come strumento formativo

L'analisi intesa, secondo i dizionari della lingua italiana, come “scomposizione” ovvero decostruzione di un insieme complesso nei singoli elementi costitutivi in vista di uno studio che aiuti a coglierne il senso⁷, è, se posta in prospettiva pedagogica, uno strumento formativo ineludibile per chi si occupa di relazioni educative, tra scuola e università, lungo tutto l'arco della sua vita. Si tratta di una prospettiva di osservazione e di indagine sui fenomeni sociali⁸ fondata su una determinata sensibilità rispetto alle questioni che formano e trasformano gli esseri umani, presi nei gorghi dei congegni⁹ capaci di orientarli tra occasioni educative formali, non formali e informali. Ma tale sensibilità non si risolve nell'acquisizione di informazioni: con Paulo Freire potremmo dire che si tratta di un esercizio di “coscientizzazione” orientato ideologicamente al cambiamento per consapevolezza dei percorsi di individuazione dei singoli e dei gruppi al fine di cambiare, con essi, la società.

Tra essere e dover essere, tra osservazione sistematica della quotidianità negli ambienti di vita e di scuola, riflessione sugli aspetti formali del percorso definiti dalla normativa per istituzioni educative di cui è necessario studiare la storia, discussione dei modi di una valutazione che, in maniera più o meno dichiarata, di fatto incide sulla “fabbricazione degli individui” anche a partire dall'assetto del sistema formativo in cui si delinea, l'analisi pedagogica si muove in modo ipercomplesso e sistemico, mai neutro, possiede insomma specifici fini in vista che vanno dichiarati. Agli inizi del Novecento, John Dewey ci insegna, in *Democrazia e educazione* (1916), che è essenziale cercare di comprendere quali sono gli aspetti imprescindibili di una società democratica per analizzare gli ostacoli che, dall'interno del sistema scolastico specialmente istituito, ne impediscono la realizzazione e lavorano in senso contrario. Negli stessi anni Maria Montessori osservava con attenzione la vita delle persone non solo nelle scuole dell'infanzia del suo tempo per offrire ai bambini una nuova casa che liberasse le menti e i corpi dalla costrizione dei banchi ideati per disciplinarli.

Proverò quindi a problematizzare, in breve, alcuni aspetti dell'analisi pedagogica in ottica inclusiva che hanno rilevanza nei percorsi di crescita in consapevolezza dei formatori.

1.1 L'osservazione della quotidianità

Il primo dopoguerra vede il fiorire di nuovi studi sul comportamento insegnante (Ballanti, 1979): ancora una volta l'osservazione è un aspetto imprescindibile per chi si propone di costruire protocolli che registrino “ciò che fa l'insegnante quando parla alla classe”. In questi studi, che delineano serie di categorie preziose in quanto strumenti euristici, l'analisi pedagogica diventa l'occasione per studiare ciò che accade in un contesto istituzionale formale qual è una “classe” scolastica, a partire dalle forme della comunicazione, dapprima intesa solo in senso verbale. Nei protocolli osservativi, a carattere conversazionale, Mary Hughes, Gilbert de Landsheere (1974/1979) e, più tardi, Donald A. Schön (1983/1993 e 1987/2006) cercano di comprendere cosa accade nell'azione educativa e didattica, nelle pratiche formative che mettiamo in atto anche se non sempre ne siamo pienamente consapevoli, nel mentre dell'azione. Schön, sulle orme di Dewey (1933/2000), è interessato a quelle forme del pensiero riflessivo che si esplicano nel corso dell'azione durante il tirocinio dei professionisti; anche in questo caso si tratta di analizzare protocolli conversazionali frutto di processi osservativi, di carattere prettamente sistemico, mentre De Landsheere muove progressi-

6 Tema interessante quanto all'analisi dell'*hidden* curriculum di un sistema nazionale dell'istruzione (cfr. Larcher, 2013; Magni, 2019).

7 Quanto alla definizione in senso filosofico cfr. Abbagnano (1980, p. 34): “In generale la descrizione o l'interpretazione di una situazione o di un oggetto qualsiasi nei termini degli elementi più semplici”.

8 Al riguardo cfr. Baldacci (2019).

9 Per una riflessione sul tema cfr. Ferrari (2011).

vamente verso l'osservazione del "comportamento insegnante" tra aspetti verbali e non verbali (De Landsheere, Delchambre, 1979/1981) quando la pragmatica della comunicazione umana si impone nel dibattito internazionale (Watzlawick, Helmick Beavin, Jackson, 1967/1971).

A partire dagli anni Ottanta l'analisi del comportamento insegnante si va poi progressivamente saldando all'osservazione di situazioni gruppali, di cui l'insegnante è parte attiva, mentre, anche grazie alle suggestioni di Goffman (1963/1971), in alcuni studi le forme del coinvolgimento nelle situazioni sociali di vita quotidiana sono assunte come punto di partenza dell'analisi pedagogica (Ferrari, 2003).

1.2 *Lo studio dei dispositivi formativi in ottica diacronica*

Ma di quale scuola e di quale sistema formativo stiamo parlando? E per quale società? Si tratta di domande che hanno orientato le riflessioni deweyane sulle forme assunte dalla scuola nel Novecento quando arriva a compimento un percorso di istituzionalizzazione che in Occidente dapprima costruisce le università e per ultimi i nidi d'infanzia (Dewey, 1899/2018). Come a dire che dapprima si è pensato alla legittimazione dei processi di professionalizzazione delle élites culturali di cui una certa società aveva bisogno e per ultimo si è iniziato, faticosamente, a pensare alla scuola per tutte le fasce d'età. Con essa si è iniziato tuttavia a pensare (tra resistenze e innovazioni foriere sovente di antinomie) anche una nuova idea di istituzione formativa che non mirasse solo a escludere.

Le pratiche educative si situano insomma all'interno di un insieme complesso di rapporti con il sistema formativo che le orienta in diversi modi sul lungo periodo. Si pensi ad esempio ai programmi che in Italia almeno fino alla fine del Novecento e all'avvento dell'autonomia dettagliano i contenuti del curriculum, "materia" per "materia", e i modi della sua realizzazione in determinati tempi¹⁰, sulla scorta di "modelli"¹¹ didattici che affondano le loro radici in un passato di cui la *Ratio studiorum* dei collegi gesuiti reca testimonianza.

Il territorio elettivo dell'analisi pedagogica – e cioè le pratiche formative nel rapporto con le teorie, le loro derive e i condizionamenti dei contesti formali, non formali e informali tra essere e dover essere – trova i suoi dati in plurime fonti custodite in diversi archivi istituzionali, pubblici, familiari, privati, oltre che nella mente delle persone di cui è importante, se possibile, inseguire i ricordi e i processi di individuazione umana e sociale¹². Lo studio delle pratiche educative del passato e nella *longue durée* diventa così un'occasione per affinare l'analisi pedagogica del presente e, forse, anche per discutere più consapevolmente di manifesti per l'educazione del futuro.

1.3 *Valutazione e percorsi di individuazione*

Se pure la docimologia e l'*educational evaluation* hanno iniziato a delimitare un proprio campo di ricerca e a definire uno statuto epistemologico solo dagli inizi degli anni Trenta del Novecento¹³, oggi si tratta di una costellazione di saperi in divenire connessa quella "transdisciplina"¹⁴ che è la valutazione e che occupa tanta parte del dibattito internazionale relativamente alle istituzioni educative, nelle interconnessioni con la questione delle competenze per l'apprendimento permanente affrontate anche in specifiche raccomandazioni dell'Unione europea tra il 2006 e il 2018. Ancora una volta l'analisi pedagogica aiuta a discriminare tra le diverse forme di *educational evaluation* che si incrociano, sovente in maniera irriflessa, in pratiche e operatività attualmente al centro dei sistemi formativi dell'Occidente, anche in ottica comparativa.

10 La riflessione sulle origini delle materie e sulla cultura della scuola deve molto ad A. Chervel. Quanto al nostro Paese si veda almeno Bianchini (2010).

11 Sulla controversa nozione di modello in pedagogia cfr. solo ad es. Baldacci (2010).

12 Come tra l'altro di recente, riguardo agli educatori e agli insegnanti, si propone di fare la *public history*. Cfr. ad esempio: Bandini, Oliviero (2019).

13 Quanto alla valutazione scolastica, alla sua storia e al dibattito epistemologico che oggi la connota cfr. solo ad es., anche per una bibliografia, Ferrari, Morandi, Falanga (2018).

14 Per una riflessione sul tema: Scriven (2000).

Ricordo solamente, per gli anni Ottanta, le riflessioni di Guba e Lincoln (1989) sui diversi paradigmi che connotano l'*educational evaluation*, da una dimensione prettamente tecnicistica fino a una prospettiva ermeneutica, partecipativa e democratica, da loro definita di “quarta generazione”, di cui oggi a fatica si trovano le tracce nel mezzo di una “giungla” (Giovannini, 1994, p. 48) di termini e prospettive di diverso orientamento ideologico in continua sovrapposizione. Ma ricordo anche la lucida analisi di Peter Dahler-Larsen (2015) sulle antinomie delle forme valutative nel nostro mondo, travolto da meccanismi di valutazione, sempre intrinsecamente connessi a un orizzonte valoriale, che costruisce tuttavia il falso “mito” dell’oggettività (Del Rey, 2013/2018), mentre si fatica a compiere esperienze di *metaevaluation*. Si legittimano così operazioni valutative che non incentivano l'*empowerment* e l’autodeterminazione, attivando un “ingranaggio” capace di incidere profondamente sui percorsi di individuazione (Vidaillet, 2018) e sui processi identitari, terreno di analisi pedagogica.

2. Il tirocinio e la ricerca degli insegnanti

Di tutti questi aspetti e di molti altri ancora è intrisa l’analisi pedagogica in ottica diacronica, capace di attivare uno sguardo “intersezionale”, attento nel lungo periodo all’interazione a diversi livelli sistemici dei processi di individuazione umana e professionale in specifici contesti: una prospettiva di studio che aiuta a comprendere la complessità dell’oggetto di ricerca e il suo divenire nel tempo, nella consapevolezza della pluralità delle questioni in gioco e dell’intrinseca eterogeneità culturale di ogni ambiente di vita. Credo sia importante accompagnare i “facilitatori dell’apprendimento”, nella loro formazione iniziale e in servizio, in questo tirocinio dell’analisi pedagogica e della ricerca in educazione capace di sviluppare nuove consapevolezze, a partire da interrogativi a sfondo ermeneutico e decentrante. Sono quindi molte le domande che ciascuno di noi potrebbe porsi al riguardo in via preliminare, per iniziare a entrare in quella “conversazione riflessiva”¹⁵ con la situazione problematica capace di riorientare lo sguardo dei formatori/facilitatori, attivando forme di riflessione eversive rispetto a schemi “gestaltici” predefiniti, per formulare così, criticamente, nuove ipotesi.

Cos’è un gruppo e cos’è un gruppo istituzionale in quel contesto? Quali sono le regole implicite ed esplicite della comunicazione e della relazione che quello stesso contesto evoca? Siamo consapevoli di quello che facciamo concretamente quando siamo in una “classe”, quando ci viene affidato un gruppo istituzionale? Come procedere perché diventi un gruppo in apprendimento? (Zambelli, Cherubini, 1999). Fino a che punto siamo coscienti dei condizionamenti educativi operanti in un dato contesto intriso di una sua identità e del fatto che tutto l’ambiente educa a partire dalle “cose” che lo popolano? (Ferrari, Morandi, 2017). Conosciamo a fondo noi stessi, le nostre paure (Salzberger-Wittenberg, Williams-Polacco, Osborne, 1983/1993) e le nostre credenze (Zambelli, Cherubini, 1999) circa il “bene fare” nel “ruolo docente”? Abbiamo cognizione della storia in divenire di quella istituzione e della “materia” che siamo chiamati a insegnare? Siamo insomma capaci di porci questi e altri interrogativi e possediamo la “cassetta degli attrezzi” (Bruner, 1996/2001, p. 111) che ci aiuta a trovare qualche risposta, a partire dalla formulazione di una serie di problemi, per meglio conoscerli?

Da più parti e da molti anni si ribadisce che la formazione dei docenti merita riflessioni, dibattiti e cura, sia in riferimento alla fase iniziale sia nel farsi, durante la vita, delle esperienze umane e professionali, mentre l’analisi pedagogica dei processi di professionalizzazione attende sempre nuovi approfondimenti (Becchi, Ferrari, 2018), nelle controverse connessioni, discusse anche da Illich nel 1971, con gli orientamenti ideologici degli assetti societari. Gli sviluppi del dibattito deweyano sul pensiero riflessivo nel corso dell’azione educativa, il profilo del “professionista riflessivo” capace di entrare in conversazione con la situazione problematica discusso da Schön (Striano, 2001) e le indagini internazionali sull’insegnare riflettendo (Ferrari, 2003) degli ultimi trent’anni hanno sottolineato che il tirocinio e la ricerca degli insegnanti sul proprio fare nell’ambito di situazioni esperienziali sono aspetti essenziali di un percorso formativo di qualità per loro e per i loro allievi. E, sulla scorta di un ampio dibattito qui riproposto solo per minimi tasselli, per qualità in educazione intendo opportunità di crescita bidirezionale in consapevolezza, grazie

15 Di cui discute Schön (1983/1993).

a processi di pensiero e di emozione coltivati per un'“etica del genere umano” (Morin, 1999/2001 e 2014/2015) che promuove *capabilities* (Nussbaum, 2011/2012).

Analogamente a tante altre esperienze di formazione iniziale dei docenti diffuse a livello internazionale (Baldacci, 2013; Ferrari, Morandi, Casale, Windheuser, 2021), la SSIS aveva introdotto diverse forme di tirocinio, “diretto” e “indiretto”, in abbinamento a nuove forme di ricerca, tra scuola e università, tra specializzandi, ricercatori, supervisori, insegnanti in servizio. Il percorso si è interrotto bruscamente, in sintonia con altre forme di “spedagogizzazione” della formazione iniziale degli insegnanti diffuse in ambito internazionale (Casale, 2021). Ma tale itinerario, che aveva al centro il tirocinio (Bondioli, Ferrari, Marsilio, Tacchini, 2006) e che istituiva sinergie tra il lavoro degli specializzandi, dei supervisori, dei docenti universitari di riferimento, degli insegnanti in servizio, merita di essere nuovamente interrogato per coglierne luci e ombre, non ultimo indicazioni per nuove occasioni che dobbiamo costruire al fine di garantire a tutti piena inclusione, oltre le barriere della discriminazione, spesso frutto della compartimentazione tra i saperi come tra gli individui.

Inoltre, le esperienze didattiche svolte durante l'esperienza pandemica (De Giorgi, 2020; Laneve, 2020) invitano a muovere verso una nuova idea di formazione, di scuola e di società, a riflettere sui non-luoghi dei quali è intrisa la nostra esistenza, a ripensare alla definizione di professione e di professionalità, a studiare gli itinerari di professionalizzazione fuori e dentro le istituzioni che ci siamo dati. Ma cosa intendiamo per apprendimento? Che cos'è un fenomeno pedagogico? Come possiamo studiarlo? Tutto ruota sempre intorno alla domanda che già Dewey poneva: di quale scuola per quale società e di quale insegnante/facilitatore dell'apprendimento vogliamo parlare? E perché?

Ciò implica, tuttavia, in un doppio movimento, una discussione sullo statuto epistemico e sul riconoscimento sociale dell'analisi pedagogica, ove il fine in vista sia la decostruzione di fenomeni educativi irriflessi, dei congegni ricombinantisi secondo modalità imprevedibili nel gioco dei dispositivi capaci di orientare le condotte degli esseri umani¹⁶ e la costruzione di un libero spirito critico, di un atteggiamento culturale aperto a nuove consapevolezze, nel dialogo e nel reciproco rispetto.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N. (1980). *Dizionario di filosofia*. Torino: UTET.
- Agamben G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista. *Education Sciences and Society*, 1(1): 65-76.
- Baldacci M. (ed.) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Ballanti G. (1979). *Analisi e modificazione del comportamento insegnante*. Teramo: Lisciani e Zampetti.
- Bandini G., Oliviero S. (eds.) (2019). *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze: Firenze University Press.
- Becchi E., Ferrari M. (2018). Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25: 229-242.
- Bianchini P. (ed.) (2010). *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*. Torino: SEI.
- Bondioli A., Ferrari M., Marsilio M., Tacchini I. (eds.) (2006). *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruner J. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Casale R. (2021). La “spedagogizzazione” della formazione degli insegnanti in Germania e la scienza dell'apprendimento come disciplina di riferimento dalla fine degli anni Novanta a oggi. In M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale, J. Windheuser (eds.). *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale* (pp. 264-279). Milano: FrancoAngeli.
- Chervel A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Dahler-Larsen P. (2015). The Evaluation Society: Critique, Contestability and Skepticism. *Spazio filosofico*: 21-36.
- De Giorgi F. (2020). *Scuola al bivio. Una riforma semplice e radicale*. Brescia: Morcelliana.

16 Sul vastissimo tema, di ascendenza foucaultiana, cfr., senza pretesa di esaustività, Agamben (2006) e Ferrari (2011).

- De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F. (eds.) (2019). *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Scholé.
- De Landsheere G. (1979). *Come si insegna. Analisi delle interazioni verbali in classe*, trad. it. Teramo: Lisciani e Zampetti (ed. orig. 1974).
- De Landsheere G., Delchambre A. (1981). *I comportamenti non verbali dell'insegnante*, trad. it. Teramo: Lisciani e Giunti (ed. orig. 1979).
- Del Rey A. (2018). *La tirannia della valutazione*, trad. it. Milano: Elèuthera (ed. orig. 2013).
- Dewey J. (2000). *Come pensiamo*, trad. it. Milano: La Nuova Italia-RCS Libri (ed. orig. 1933).
- Dewey J. (2008). *Democrazia e educazione*, trad. it. Milano: Sansoni-RCS Libri (ed. orig. 1916).
- Dewey J. (2018). *Scuola e società*, trad. it. Roma: Edizioni Conoscenza (ed. orig. 1899).
- Ferrari M. (ed.) (2003). *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2011). *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M. (2017). Manifesti per la riforma della scuola in Occidente: a cinquant'anni dalla *Lettera a una professoressa* (1967). *La Scuola classica di Cremona*: 165-174.
- Ferrari M., Matucci G., Morandi M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M., Morandi M. (eds.) (2017). *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*. Mantova: Comune di Mantova.
- Ferrari M., Morandi M., Casale R., Windheuser J. (eds.) (2021). *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M., Morandi M., Falanga M. (2018). *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*. Brescia: La Scuola.
- Giovannini L. (1994). *Valutazione sotto esame*. Milano: Ethel Editoriale Giorgio Mondadori.
- Goffman E. (1971). *Il comportamento in pubblico*, trad. it. Torino: Einaudi (ed. orig. 1963).
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park [etc.]: Sage.
- Illich I. (2010). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, trad. it. Milano-Udine: Mimesis (ed. orig. 1971).
- Laneve G. (ed.) (2020). *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Macerata: EUM.
- Larcher D. (2013). La formazione degli insegnanti in Austria. In M. Baldacci (ed.), *La formazione dei docenti in Europa* (pp. 119-145). Milano: Bruno Mondadori.
- Le Goff J., Nora P. (eds.) (1974). *Faire de l'histoire*. Paris: Gallimard, 3 voll.
- Magni F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*. Roma: Studium.
- Matucci G. (ed.) (2019). *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*. Milano: FrancoAngeli.
- Matucci G., Rigano F. (eds.) (2016). *Costituzione e istruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Morandi M. (2014). *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi*. Milano: FrancoAngeli.
- Morandi M. (2021). *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia: Scholé.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1999).
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, trad. it. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 2014).
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*, trad. it. Bologna: il Mulino (ed. orig. 2011).
- Pazzaglia L., De Giorgi F. (2005). Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12: 133-153.
- Pironi T. (ed.) (2020). *Autorità in crisi. Scuola, famiglia e società prima e dopo il '68*. Canterano (Roma): Aracne.
- Ricuperati G. (2015). *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. Brescia: La Scuola.
- Salzberger-Wittenberg I., Williams Polacco G., Osborne E. (1993). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*, trad. it. Napoli: Liguori (ed. orig. 1983).
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, trad. it. Bari: Dedalo (ed. orig. 1983).
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, trad. it. Milano: FrancoAngeli (ed. orig. 1987).
- Scriven M. (2000). La valutazione: una nuova scienza. In A. Bondioli, M. Ferrari (eds.). *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (pp. 27-41). Milano: FrancoAngeli.
- Striano M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Vidaillet B. (2018). *Valutatemi! Il fascino discreto della meritocrazia*, trad. it. Aprilia: Novalogos.

- Watzlawick P., Helmick Beavin J.H., Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*, trad. it. Roma: Astrolabio-Ubaldini editore (ed. orig. 1967).
- Zambelli F., Cherubini G. (eds.) (1999). *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.