

## Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un *Leitmotiv*

Rosanna Tammaro • Università degli studi di Salerno - rtammaro@unisa.it  
Annamaria Petolicchio • Università degli studi di Salerno - annamariapetolicchio@gmail.com  
Anna D'Alessio • Università degli studi di Salerno - dalessioanna1@libero.it

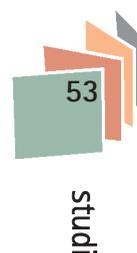
### Teacher training and recruitment systems: a *Leitmotiv*

L'articolo ripercorre, attraverso un breve excursus storico-normativo, le tappe che hanno condotto al D.L. 59/2017. Si tratta del nuovo modello di formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti. Il nuovo provvedimento legislativo sottolinea la necessità di rendere competenti gli insegnanti nei vari campi disciplinari in cui risulta oggi articolata la pedagogia. A questa esigenza rispondono degli specifici percorsi formativi volti a fare del docente un professionista autentico dell'educazione. Il presente lavoro, che si propone di inquadrare la formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria in Italia, presenta l'iter legislativo che ha portato alla nascita dapprima della Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), poi del Tirocinio Formativo Attivo (TFA), per giungere all'attuale sistema di formazione iniziale dei docenti Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT).

**Parole chiave:** formazione iniziale, reclutamento docenti, professionalità docente, SSIS, TFA, FIT

The article reports, through a brief historical-normative excursus, the steps that led to the D.L. 59/2017. This is the new model of initial training and recruitment of teachers. The new law stresses the need to make teachers competent in the various disciplines in which the pedagogy nowadays is divided. Responding to this need, some specific training programmes have been designed to make the teacher an authentic education professional. This paper, which aims to focus on the initial training of secondary school teachers in Italy, presents the legislative process that led to the creation first of Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), then Tirocinio Formativo Attivo (TFA), to get to the current system of initial teacher education Formazione Iniziale e Tirocinio (FIT).

**Keywords:** initial teacher education, recruiting teachers, teaching profession, SSIS, TFA, FIT



# Formazione dei docenti e sistemi di reclutamento: un *Leitmotiv*

## 1. Introduzione

L'importanza del ruolo dell'insegnante in quanto promotore del cambiamento, della comprensione e della tolleranza reciproca, non è mai stata così evidente come oggi. E probabilmente è destinata a diventare ancora maggiore nel ventunesimo secolo. La necessità di cambiare, di passare da forme grette di nazionalismo all'universalismo, dal pregiudizio etnico e culturale alla tolleranza, alla comprensione e al pluralismo, dalla autocrazia alla democrazia nelle sue varie manifestazioni e da un mondo tecnologicamente diviso dove l'alta tecnologia è privilegio di pochi a un mondo tecnologicamente unito, assegna enormi responsabilità agli insegnanti che contribuiscono a forgiare i caratteri e gli spiriti delle nuove generazioni (Delors, 1996, p. 133).



Il ruolo degli insegnanti è ritenuto, a ragion veduta, universalmente determinante per la qualità dell'istruzione. I docenti, oltre a condizionare in modo decisivo i risultati scolastici degli alunni, attivano e sostengono i processi di miglioramento delle istituzioni scolastiche presso cui operano. L'esigenza, quindi, di migliorare la loro formazione, sia in ingresso che nel corso della carriera, e di incoraggiare e favorire la professione tramite misure che ne accrescano il prestigio sociale e l'attrattività, è individuata a livello globale come politica prioritaria in materia di istruzione. Oggi la scuola non rappresenta più il luogo esclusivo dell'apprendimento. Si impara molto fuori dalle aule scolastiche, attraverso i *media*, nelle molteplici agenzie educative informali e non formali, che consentono apprendimenti rispondenti ai bisogni e agli interessi individuali.

Le variazioni sociali ed economiche che il mondo vive, il rilevante livello di frammentazione, pluralismo ed individualismo, che contraddistingue la nostra società, rendono il "fare scuola di alta qualità" più significativo che mai. Le esigenze degli insegnanti sono sempre più complesse e si tratta di vere e proprie sfide alla professione: classi multiculturali, integrazione degli alunni con bisogni speciali, uso dell'informazione e della comunicazione tecnologica, richieste di responsabilità e valutazione, interazioni con la comunità e i genitori, ect. (Eurydice, 2004). Ciò significa che l'istruzione e la formazione degli insegnanti devono cambiare, che bisogna ridefinire la professione docente e le competenze necessarie ed essenziali ad affrontare le nuove sfide caratteristiche di tale profilo professionale.

L'insegnamento può essere considerato da due diverse prospettive, non concorrenti ma complementari: il ruolo degli insegnanti come trasmettitori di conoscenza, che forniscono la risposta corretta agli studenti; il ruolo degli insegnanti come facilitatori del principio attivo dell'apprendimento degli studenti, che sono invitati a sviluppare capacità di problem-solving (OCSE, 2009). La formazione iniziale degli insegnanti è il primo passo per la carriera professionale di docente e gioca un ruolo fondamentale, sostanziale, essenziale. La formazione iniziale cosa dovrebbe concorrere ad includere nel bagaglio culturale di tutti i principianti dell'insegnamento? È possibile indicare alcune linee guida generali su ciò che è ne-

cessario per la formazione iniziale degli insegnanti: una solida e consistente conoscenza disciplinare; competenze metodologiche, didattiche e valutative; capacità di lavorare, interagire e confrontarsi con una vasta gamma di studenti/colleghi/amministratori; capacità di sviluppare e migliorare queste conoscenze e abilità nel corso del tempo. La combinazione più comune tra i paesi dell'OCSE è una miscela di corsi il cui obiettivo è quello di approfondire e aggiornare i contenuti disciplinari, le tecniche di insegnamento (conoscenze pedagogiche) e l'esperienza di tirocinio diretto. È interessante notare che alcuni Paesi scelgono di includere, nel curriculum di formazione iniziale degli insegnanti, lo sviluppo delle capacità di ricerca (Australia, Danimarca, Finlandia, Irlanda, Israele, Norvegia, e Svezia), così come fondamenti concettuali appartenenti alle Neuroscienze. È indubbio che una formazione completa degli insegnanti contribuisce a migliori ed efficaci prestazioni.

## 2. Profilo della professionalità docente

La professione docente, in un'ottica costruttivista, va considerata come un processo intersoggettivo, che avanza gradualmente ed ininterrottamente nel tempo secondo un andamento a spirale, integrativo e non cumulativo, contemplando, contemporaneamente, il profilo e la costruzione dello stesso. Così, la formazione degli insegnanti incoraggia e sostiene simultaneamente la ricerca sulla professionalità docente e quella sui fondamenti epistemologici delle diverse forme che essa assume. Pensare alla professione come processo implica tenere conto non solo della funzione ma anche dell'identità dell'attore professionale: si tratta di formarsi per essere un insegnante e non soltanto per fare l'insegnante. I tratti costitutivi dell'identità del docente sono molteplici e problematici: è impossibile pensare ad un modello unico e condiviso; ciascuno conferisce una differente rilevanza alla relazione con gli allievi e con le famiglie; percepisce il proprio compito con un senso diverso, personale. Quello di insegnante è stato per molto tempo un "mestiere di tutti", un ruolo individuale da espletare nella più totale libertà ed improvvisazione. Del resto, la riflessione sull'insegnamento come professione è sostanzialmente recente (Grange Sergi, 2001). Il processo di trasformazione dell'identità professionale è strettamente connesso all'evoluzione globale del sistema di istruzione e formazione, iniziato già da alcuni anni ed ancora in fase di assetto. Ciò ha implicato la crescente richiesta di nuove competenze per gli insegnanti: a quelle consuete di tipo culturale e didattico (che rimangono sicuramente al centro della professionalità) si sono aggiunte competenze che da sempre hanno fatto parte del patrimonio professionale degli insegnanti: – competenze educative – competenze organizzative, particolarmente sottolineate dalla cultura dell'autonomia – competenze progettuali – competenze valutative – competenze relazionali, sempre più necessarie a fronte delle nuove esigenze sia delle giovani generazioni sia della comunità scolastica e del contesto in cui si opera – competenze comunicative, verbali, non verbali, iconiche e multimediali. L'insegnante diventa un professionista autorevole se consolida una propria biografia professionale, se entra in un ciclo vitale di crescita culturale. Parlare di sviluppo professionale della figura docente, tuttavia, non è questione semplice, sono tantissime, infatti, le variabili che agiscono in questo articolato percorso di definizione. Risulta impossibile, infatti, costruire l'identità professionale se non attraverso dinamiche relazionali: nessuno è un professionista fino a quando non gli viene riconosciuta professionalità (Tessaro, 2010). Per rilevare la professionalità di una funzione non è sufficiente che essa racchiuda



conoscenze sistematiche apprese durante un lungo periodo di studio e sia regolata da regole specifiche, ma occorrono requisiti precisi che abbiano in conto gli aspetti organizzativi e socio culturali di riferimento (Volpi, 2012). La formazione iniziale rappresenta il primo segmento su cui, nel tempo, dovranno innestarsi gli altrettanto importanti stadi di formazione successiva, motivo per cui non è pensabile che l'acquisizione di professionalità si esaurisca nel periodo di specializzazione post laurea abilitante, anche al fine di preservare il profilo formato da una rapida obsolescenza, cui di questi tempi sono soggette la maggioranza delle figure professionali (Bonetta, Crivellari, 2002). La definizione di sviluppo professionale richiede, dunque, il passaggio dal concetto di formazione a quello più ampio di sviluppo (Vuorikari, 2010). Lo stesso, infatti, si riferisce alle attività rivolte a far progredire la crescita professionale degli insegnanti; tali attività possono includere lo sviluppo personale, la formazione continua, la formazione in servizio, così come gli interventi di sviluppo curricolare, la collaborazione professionale tra pari, la partecipazione a gruppi di studio o a gruppi di progetto, esperienze di coaching o mentoring (OECD, 2011). La definizione può essere estesa fino a comprendere l'insieme totale delle esperienze formali e informali di apprendimento lungo tutta la carriera di un insegnante, dalla formazione iniziale al pensionamento (Dutto, 2003). Vengono tracciate, dunque, due dimensioni fondamentali allo scopo di definire il processo di sviluppo della professionalità docente: formazione iniziale e formazione "successiva" e la complessità del contenuto che la caratterizza. L'idea di fondo è che lo sviluppo professionale degli insegnanti dovrebbe migliorare la qualità dell'insegnamento, che, a sua volta, dovrebbe migliorare i risultati degli studenti. Formazione che, rapportata alla crescita professionale e al momento in cui si concretizza, può essere interpretata *initial*, *induction* o *continuing – in service*. Le plurime opportunità di sviluppo di ciascuna fase non vanno riduttivamente intese come un insieme di corsi e un susseguirsi di ambienti di formazione, ma come un vero e proprio processo che si fonda su una dimensione riflessiva riferita alla pratica quotidiana degli insegnanti (Schön, 1993).

Tantissime sono le variabili che impattano sullo sviluppo professionale. A tal proposito si ritiene rilevante assumere alcune riflessioni del ricercatore Costa (2010) nel suo lavoro di ricostruzione.

L'analisi parte dall'indagine TALIS nella quale vengono isolati i fattori che maggiormente influiscono sullo sviluppo professionale, tra cui sono individuati la cooperazione tra insegnanti, il clima scolastico positivo, la soddisfazione verso il lavoro, l'adozione di una gamma multiforme di tecniche di insegnamento.

Elemento importante che affiora è che le maggiori differenze di collegamento e contatto tra queste variabili sono riconducibili alle diversità tra singoli insegnanti, anziché tra scuole o Paesi. Tale aspetto evidenzia la necessità di ipotizzare, per lo sviluppo professionale del docente, dei programmi individualizzati e mirati, piuttosto che interventi a livello di sistema che hanno tradizionalmente dominato gli indirizzi della politica dell'istruzione (Costa, 2011).

Diventa allora auspicabile, ai fini di attivare correttamente le variabili capaci di impattare positivamente sullo sviluppo professionale, promuovere interventi che prevedano azioni individualizzate, finalizzate a promuovere quell'apprendimento trasformativo che secondo Mezirow (1991) consentirebbe di identificare e modificare in sé e negli altri le prospettive e gli schemi di significato che orientano le pratiche educative. Approccio questo, che oltre a preservare dal rischio che le diverse opportunità di formazione – sia formale che in informale – si configurino unicamente come esperienze episodiche e disgiunte dal percorso di sviluppo professionale, apre al docente la possibilità di analizzare e inquadrare le proprie aspet-

tative, atteggiamenti, attese e tutto quanto denota il suo campo di azione da una prospettiva più consapevole e sostenibile nel tempo.

In questa prospettiva emerge che la formazione iniziale assume un ambizioso compito in quanto non è possibile, soprattutto oggi, di fronte ad un rapido cambiamento dei modelli di apprendimento, ai nuovi bisogni formativi dei giovani, ai valori provenienti dall'esterno, non considerarla quale parte costitutiva del profilo professionale del docente.

Ma come si concretizzano tali indirizzi nella formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria oggi? Nel proseguire suddetta direzione ci si addentra nella dimensione reale che oggi qualifica la fase *initial*. Verrà ricostruita tale formazione attraverso gli elementi emergenti dai vari sistemi di formazione iniziale adottati in Italia nel corso degli anni.

### 3. Formazione Iniziale: dalla SISS al FIT

Sistema Concorsuale → Lauree/Diplomi → Concorsi Abilitanti → Graduatorie

Fino alla fine degli anni Novanta, in Italia, non era previsto alcun percorso formativo per i docenti di scuola secondaria, i quali potevano accedere ai concorsi, allora abilitanti, con il solo possesso dei titoli di studio relativi alle specifiche classi di concorso. Prima di questo passaggio storico, la formazione e l'abilitazione ad insegnare erano accessibili dopo avere acquisito un titolo accademico non finalizzato all'insegnamento vero e proprio, rimettendo in questo modo ai singoli interessati l'onere di provvedervi. L'unica eccezione di quegli anni era rappresentata dagli insegnanti del settore primario e dell'infanzia, per i quali era prevista una formazione di livello non universitario, professionalizzante, il cui diploma rilasciato era di per sé abilitante (Govi, 2005). La Legge 19 novembre 1990, n. 341, del VI governo Andreotti, sancisce l'obbligo di una specifica formazione universitaria per gli insegnanti ed istituisce:

- Diploma di Laurea per l'insegnamento nella scuola materna ed elementare (futura LSFP).
- Diploma di specializzazione dopo la laurea per l'insegnamento nella scuola secondaria (future SSIS).

La legge del 1990 introduce un nuovo percorso verso lo sviluppo di specifiche competenze, verso la realizzazione della professionalità docente, muovendo dalla convinzione che non è positivo avere insegnanti la cui preparazione si limita ai soli contenuti disciplinari, dato che la conoscenza della disciplina è una condizione indispensabile ma non sufficiente per insegnare. Essa recita «uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, è preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti, rispettivamente, della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme del relativo stato giuridico. Il diploma di laurea costituisce titolo necessario, a seconda dell'indirizzo seguito, ai fini dell'ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nella scuola materna e nella scuola elementare» (L. 341/1990 art. 3, comma 2). Dichiara, inoltre, che «con una specifica scuola di specializzazione articolata in indirizzi, [...] le università provvedono alla formazione, anche attraverso attività di tirocinio didattico, degli insegnanti delle scuole secondarie, prevista dalle norme del relativo stato giuridico» (L. 341/1990 art. 4, comma 2)”. I due nuovi percorsi collocano in modo risoluto e definitivo la formazione degli insegnanti in ambito universitario demandando a questo impor-



tante attore istituzionale – assieme alle intrinseche responsabilità formative – anche il raccordo tra soggetti in formazione e mondo della scuola; raccordo che si concretizzerà attraverso la fase di tirocinio prevista dagli ordinamenti, piena espressione della formazione professionale dell'insegnante (Luzzatto, 2003). Quindi vengono creati due percorsi formativi con l'intento di uguagliare contenuti e didattiche disciplinari da un lato, teorie e pratiche educative dall'altro: un Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (CLSFP) per gli insegnanti elementari e dell'infanzia, attivato nell'autunno del '98; una Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS), attivata nell'anno accademico 1999-2000, a seguito dell'emanazione dei regolamenti, il 26 maggio del 1998, da parte dall'allora Ministro dell'istruzione Luigi Berlinguer, con il Decreto Ministeriale n. 153.

I principali elementi di riforma introdotti da questi nuovi ordinamenti sono ascrivibili al riconoscimento del valore abilitante di entrambi i percorsi e alla previsione di una condizione di accesso tramite selezione, funzionale alla modifica del sistema di reclutamento degli insegnanti. Quest'ultimo aspetto, unitamente all'accesso a numero chiuso e programmato sulle esigenze previste per la futura copertura di posti a cattedra, risponde, in modo finalizzato, all'obiettivo di dare continuità e di rendere interdipendenti i momenti della formazione e del reclutamento cercando così di fronteggiare il consolidato problema del precariato in ambito scolastico. Per finire, un altro importante obiettivo raggiunto, su cui ancora oggi si fonda la formazione iniziale degli insegnanti, è la previsione di un tirocinio obbligatorio, assieme all'adozione di un orientamento che mette al centro le scienze dell'educazione. Viene dunque recepita l'importanza di affiancare alla preparazione disciplinare una preparazione di didattica generale e di didattica delle discipline supportate da un adeguato impianto pedagogico. Tutti questi elementi strutturali, connotativi degli ordinamenti universitari del 1990, verranno ripresi all'inizio del nuovo "millennio" dai ministri Moratti e Fiorini.



#### 4. La SSIS

Sistema Corsuale → Lauree/Diplomi → Bienni di specializzazione abilitanti (SSIS) a numero programmato → Graduatorie permanenti (dal 2007 "ad esaurimento", GAE)

Le SSIS hanno avuto, senza ombra di dubbio, un destino breve e travagliato. Attivate nell'anno accademico 1999-2000 e chiuse definitivamente nell'anno accademico 2008-2009, solamente nove cicli formativi hanno visto la luce. L'acronimo SSIS sta per Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario. È un corso universitario che consente di ottenere l'abilitazione all'insegnamento per una classe e, quindi, di formare gli insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, perfezionando la laurea disciplinare con una preparazione specifica. È una struttura universitaria progettata in modalità interateneo e coordinata a livello regionale, che rilascia un titolo di abilitazione all'insegnamento in una data classe di concorso. È possibile accedere alla SSIS, previo superamento di un concorso, con la laurea di vecchio ordinamento o con la laurea specialistica di nuovo ordinamento, oppure con i diplomi conseguiti presso le Accademie di belle arti, i Conservatori e gli ISEF. Il numero dei posti disponibili viene annualmente stabilito con decreto ministeriale, che li suddivide fra le varie sedi regionali secondo una previsione della disponibilità negli organici delle scuole.

Il "supervisore di tirocinio" è senza dubbio una figura fondamentale della SISS

(reclutato tramite concorso bandito dalla Scuola di Specializzazione): un docente, in servizio presso una scuola secondaria in regime di semiesonero, utilizzato presso le Università con compiti di supervisione e di coordinamento del tirocinio con altre attività didattiche. Il supervisore progetta, programma e coordina, congiuntamente ai docenti della Scuola di Specializzazione, i contenuti e i metodi delle attività di tirocinio; cura il raccordo del progetto della Scuola con la programmazione didattica delle singole istituzioni scolastiche nelle quali si svolge il tirocinio, interfacciandosi con gli insegnanti delle stesse, i cosiddetti “tutor accoglienti”, e sostenendo gli specializzandi nella organizzazione, attuazione e riflessione dell’attività di tirocinio; interviene, poi, agli incontri di verifica e di valutazione delle attività di tirocinio. Pertanto, la sua funzione è sostanzialmente quella di collegare i due sistemi di formazione, Scuola e Università, portando nell’Università la cultura della Scuola e nella Scuola la ricerca universitaria.

Il percorso formativo della SSIS risulta articolato in quattro aree:

- La prima area è focalizzata sulle Scienze dell’educazione (24 crediti formativi).
- La seconda area racchiude le tematiche disciplinari (24 crediti formativi).
- La terza area è fondata sui laboratori didattici («analisi, progettazione e simulazione di attività didattiche»), primariamente interdisciplinari (24 crediti formativi).
- La quarta area corrisponde al tirocinio (volto a integrare competenze teoriche e operative), comprensivo di interventi diretti in istituti scolastici, della relativa progettazione e di riflessioni critiche sull’esperienza (30 crediti formativi). A questi crediti vanno aggiunti altri 18 crediti assorbiti dalla prova finale, per un totale di 120 crediti.

Ogni SSIS regionale è suddivisa in vari indirizzi disciplinari, comprendenti molteplici classi di abilitazione. Al termine del percorso formativo, generalmente della durata di due anni accademici, lo specializzando sostiene un esame finale, che ha valore «di esame di Stato ed abilita all’insegnamento per le classi corrispondenti alle aree disciplinari cui si riferiscono i diplomi di laurea di cui sono titolari gli specializzandi» (D.M. 26 maggio 1998, art.4). Esso prevede due prove: prova scritta, progettazione di un percorso didattico su un tema assegnato a sorte; prova orale, discussione del progetto didattico elaborato in sede di prova scritta e discussione di una relazione conclusiva riguardante le attività di tirocinio e di laboratorio didattico svolte dallo specializzando, perciò volta a valutare l’intero percorso formativo. La specializzazione SSIS non costituisce titolo preferenziale per l’assegnazione degli incarichi di insegnamento e delle cattedre.

Il limite maggiore dei provvedimenti istitutivi di CLSFP e SSIS rimanda alla mancata capacità di raccordare, di disciplinare unitariamente formazione iniziale e reclutamento dei docenti, quindi alla mancata contestualità con le scelte sulle procedure di assunzione del personale docente (Luzzato, 2006).

Il primo incontrovertibile elemento di rottura rispetto all’impianto adottato in precedenza è il passaggio da un sistema “concorsuale” ad un sistema “corsuale” di tipo consecutivo, con una serie di significative ricadute a livello di sviluppo professionale della figura docente in fase di formazione iniziale. Per la prima volta, infatti, questa professione viene concepita e inquadrata come l’esito di un processo di specializzazione basato su un insieme organico e strutturato di competenze educative e didattico-disciplinari, interdisciplinari e trasversali (Scaglioni, 2013).

Come organizzare le Scuole di Specializzazione per la formazione del docente? Il decreto ne delinea i caratteri salienti, individuando più indirizzi, da attivarsi



nell'arco di un biennio formativo, a ciascuno dei quali afferiranno più classi di abilitazione. Come precedentemente evidenziato, nel decreto in questione si esplicita che la formazione si deve articolare su quattro principali aree disciplinari: una relativa alla formazione per la funzione docente, in cui si darà spazio ad attività didattiche miranti all'acquisizione di quelle competenze inerenti le scienze dell'educazione e gli altri campi trasversali della professionalità docente; un'altra relativa ai contenuti formativi specifici degli indirizzi, quindi finalizzata all'acquisizione di competenze didattiche e metodologiche strettamente connesse alla formazione disciplinare; una terza area è dedicata al laboratorio, con riferimento ai contenuti formativi degli indirizzi; la quarta area individuata riguarda, invece, le attività di tirocinio. Nel decreto non si specificano i contenuti da destinare alla formazione dei futuri docenti, generando, così, una variegata proposta di modelli di formazione all'interno dello stesso tessuto nazionale. Ciascun ateneo ha avuto ampia autonomia nell'organizzazione dei corsi di formazione, seguendo le linee generali enunciate nel decreto ministeriale, svolgendo, da protagonista, il delicato compito di rilanciare la formazione iniziale dei docenti (Margiotta, 2007).

Già dopo il secondo biennio dall'attivazione, con la Legge Delega n.53 del 2003 e i successivi interventi legislativi, tra cui la Legge finanziaria del 2007 con cui, tra l'altro, si assiste alla conversione delle graduatorie permanenti provinciali in graduatorie ad esaurimento, le SSIS vivono una prima battuta d'arresto; infatti, con la Riforma Moratti, la formazione dei docenti viene inserita all'interno dei corsi di laurea specialistica delle università. La Legge in questione, abrogata dal successivo governo Prodi, nell'intento di modificare il sistema di formazione iniziale degli insegnanti, prevede, per ogni ordine e grado, l'istituzione di Lauree Magistrali per l'insegnamento (LMI); non si fa, comunque, alcun riferimento agli aspetti da modificare rispetto al sistema vigente, e si demanda a successivi decreti ministeriali la definizione di procedure per il reclutamento, di curricoli e di molteplici altri aspetti. Al termine del biennio 2006-2008, le SSIS vengono soppresse.

È indubbio che l'esperienza della SSIS abbia rappresentato una pietra miliare per la formazione iniziale degli insegnanti, infatti ha gettato le fondamenta di una struttura che coniuga competenze disciplinari e competenze didattiche, pedagogiche, metodologiche in una *vision* focalizzata sull'insegnamento (Cappa, Niceforo, Palombo, 2013). Altro punto di forza è rappresentato dalla previsione di laboratori pedagogico-didattici, che permettono un'osmosi tra conoscenze disciplinari e pratica didattica (Perucca, 2005), e del tirocinio, che rappresenta il momento di integrazione tra teoria e prassi (Kolb, 1984; Mortari, 2009; Di Nubila, Fedeli, 2010). Tra le criticità della SSIS sono da annoverare la lungaggine dei tempi di formazione, in rapporto ad una collocazione nell'ambito di un quadro europeo delle qualifiche, e l'accusa di influire in modo negativo sull'aumento del precariato, aspetto, quest'ultimo, ad onor di cronaca, non sanato nemmeno dalle riforme successive.

Non è possibile stabilire l'effettiva ricaduta che le SSIS hanno avuto sul corpo docente e sulla sua collocazione a causa della mancanza di un monitoraggio sistematico e ad ampio spettro, oltre che alla "settorialità" delle indagini realizzate (Cappa, Niceforo, Palombo, 2013).



## 5. La costituzione del TFA

Sistema Corsuale → Lauree/Diplomi → Percorso abilitante (TFA) a numero programmato → concorsi su posti disponibili.

Le SSIS vengono sostituite, a partire dall'anno accademico 2011-2012, dal TFA (Tirocinio Formativo Attivo), introdotto con il D.M. 249 del 2010, che dispone gli obiettivi della formazione iniziale degli insegnanti: “qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall'ordinamento vigente” (art. 2, comma 1). I percorsi formativi sanciti al fine di raggiungere tali competenze sono: un corso di laurea magistrale quinquennale, che subentra al corso di laurea quadriennale attivato a partire dal 1998-99, comprensivo di tirocinio da intraprendere a partire dal secondo anno di corso, per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria; un apposito corso di laurea magistrale biennale e un successivo anno di tirocinio formativo attivo, per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Mentre l'istituzione di specifiche lauree magistrali non è ancora avvenuta, a partire dall'anno accademico 2012-2013 viene attivato presso le Università, per ciascuna classe di abilitazione, il Tirocinio Formativo Attivo (TFA), a cui si accede previo conseguimento della laurea specialistica o della laurea di vecchio ordinamento, nonché previo superamento di una prova di ammissione selettiva. I contenuti delle prove di accesso al TFA sono stabiliti dall'art. 1, comma 5 del Decreto Ministeriale 11 novembre 2011, il quale stabilisce che la prova di accesso al TFA consta di un test preliminare, di una prova scritta e di una prova orale, definendo altresì le modalità di formazione della graduatoria per l'ammissione.

Il TFA è un corso di preparazione all'insegnamento di durata annuale istituito presso una facoltà universitaria di riferimento o presso un'istituzione di alta formazione artistica, musicale e coreutica. A conclusione del TFA, previo superamento di un esame finale, consistente nella discussione della relazione finale e nella simulazione di una lezione, gli studenti conseguono il titolo di abilitazione all'insegnamento in una delle classi di concorso previste dal decreto del 30 gennaio 1998 e dal decreto del 9 febbraio 2005. Gli abilitati devono: aver acquisito solide conoscenze delle discipline oggetto di insegnamento e possedere la capacità di proporle nel modo più adeguato al livello scolastico degli studenti con cui entreranno in contatto; essere in grado di gestire la progressione degli apprendimenti adeguando i tempi e le modalità alla classe, scegliendo di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, laboratorio, lavoro di gruppo, nuove tecnologie); avere acquisito capacità pedagogiche, didattiche, relazionali e gestionali; aver acquisito capacità di lavorare con ampia autonomia.

Al fine di conseguire tali obiettivi, il percorso del Tirocinio Formativo Attivo prevede cinque gruppi di attività (corrispondenti a 60 crediti formativi): insegnamenti di scienze dell'educazione, con particolare riguardo alle metodologie didattiche e ai bisogni speciali (15 cfu); insegnamenti di didattiche disciplinari, che possono essere svolti anche in contesti di laboratorio, stabilendo una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico (18 cfu); un tirocinio di 475 ore, che prevede una fase indiretta di preparazione, riflessione e discussione delle attività, sotto la guida di un “tutor coordinatore”, e una fase diretta di osservazione e di insegnamento attivo da svolgere presso le istituzioni scolastiche sotto la guida di un tutor di classe o “tutor dei tirocinanti” (19 cfu); laboratori pedago-



gico-didattici, indirizzati alla rielaborazione e al confronto delle pratiche didattiche proposte e delle esperienze di tirocinio (3 cfu); elaborato finale (5 cfu).

Tre diverse tipologie di tutor sono impegnate nelle attività di tirocinio a supporto dei tirocinanti: i tutor coordinatori, i tutor organizzatori, i tutor dei tirocinanti. Ai tutor coordinatori è affidato il compito di “orientare e gestire i rapporti con i tutor assegnando gli studenti alle diverse classi e scuole e formalizzando il progetto di tirocinio dei singoli studenti; provvedere alla formazione del gruppo di studenti attraverso le attività di tirocinio indiretto e l’esame dei materiali di documentazione prodotti dagli studenti nelle attività di tirocinio; supervisionare e valutare le attività del tirocinio diretto e indiretto; seguire le relazioni finali per quanto riguarda le attività in classe”(art.11, comma 2 ). I tutor organizzatori hanno la funzione di “organizzare e gestire i rapporti tra le università, le istituzioni scolastiche e i relativi dirigenti scolastici; gestire tutte le attività amministrative legate ai distacchi dei tutor coordinatori, al rapporto con le scuole e con l’Ufficio scolastico regionale, al rapporto con gli studenti e alle attività di tirocinio in generale; coordinare la distribuzione degli studenti nelle diverse scuole; assegnare ai tutor coordinatori, di anno in anno, il contingente di studenti da seguire nel percorso di tirocinio”(art.11, comma 4). Infine, i tutor dei tirocinanti “hanno il compito di orientare gli studenti rispetto agli assetti organizzativi e didattici della scuola e alle diverse attività e pratiche in classe, di accompagnare e monitorare l’inserimento in classe e la gestione diretta dei processi di insegnamento degli studenti tirocinanti” (art.11, comma 3). Questi ultimi, individuati dai dirigenti all’interno delle istituzioni scolastiche, supportano i tirocinanti nell’acquisizione delle competenze necessarie alle pratiche di insegnamento; infatti, come viene definito ai sensi dell’art.10, comma 3 lett. b del D.M. 249 del 2010, “le istituzioni scolastiche progettano il percorso di tirocinio, che contempla una fase osservativa e una fase di insegnamento attivo, di concerto col consiglio di corso di tirocinio al fine di integrare fra loro le attività formative”. Il comma 6 dello stesso articolo attribuisce ai tutor dei tirocinanti anche l’incarico di affiancare lo studente nella stesura di una relazione sul lavoro svolto.

L’importanza dell’attività di tirocinio, in particolare della sua parte attiva, corrispondente all’insegnamento svolto in classe, è deducibile dal fatto che è essa stessa a conferire il nome all’intero percorso di formazione: “Tirocinio Formativo Attivo”. Almeno 75 ore del tirocinio sono dedicate alla maturazione delle necessarie competenze didattiche per l’integrazione degli alunni con disabilità. L’attività di tirocinio si conclude con la stesura di una relazione di cui è relatore un docente universitario e correlatore il tutor che ha seguito l’attività di tirocinio. La relazione deve consistere in un elaborato originale che evidenzia la capacità del tirocinante di integrare, a un elevato livello culturale e scientifico, le competenze acquisite nell’attività svolta in classe con le conoscenze psicopedagogiche e con le conoscenze acquisite nell’ambito della didattica disciplinare. La gestione delle attività del TFA è affidata al consiglio di corso di tirocinio, costituito dai tutor coordinatori, dai docenti e ricercatori universitari che in esso ricoprono incarichi didattici, da due dirigenti scolastici e da un rappresentante degli studenti tirocinanti; il presidente del consiglio di corso, il cui mandato dura tre anni ed è rinnovabile una sola volta, è eletto tra i docenti universitari.

Complessivamente lo scenario mostra un discutibile impatto di questa formazione iniziale degli insegnanti, sia con riferimento al potenziale attivabile in termini di sviluppo professionale, sia rispetto alla soddisfazione dei percorsi percepita. Sul banco degli imputati vi sono innanzitutto i tempi e l’organizzazione complessiva dei percorsi, che congiuntamente alla completa mancanza di regolari



indirizzi attuativi sono indubbiamente all'origine dei limiti e delle significative criticità emerse. Il grande assente, invece, è stato un efficace coordinamento a livello centrale, che il Ministero non ha saputo garantire. Il momento del tirocinio è quello che più degli altri si è contraddistinto per l'elevato grado di complessità e di criticità. Il continuo rinviare della sua fase di inizio, infatti, ha portato se non ad una produttiva collaborazione con le scuole, perfino a dei momenti di tensione con le stesse, che nel periodo di maggio hanno palesato una certa difficoltà ad accogliere i gruppi di tirocinanti. Il forte disappunto pronunciato dai Dirigenti scolastici si è palesato primariamente nella difficoltà di assicurare le risorse umane cui affidare il ruolo di tutor accogliente, puntando i riflettori sui problemi di affiancamento in un periodo tanto delicato dell'anno scolastico volgente al termine. Se si aggiunge a tutto ciò la grande difficoltà dei corsisti che contemporaneamente alle varie attività didattiche – particolarmente concentrate in quel periodo – e ai consueti impegni di lavoro, hanno dovuto in qualche modo aggiungere anche l'esperienza di tirocinio, è palese che l'eventuale valore formativo e professionalizzante di questo step – per quanto carico e pregno degli impatti che sicuramente l'esperienza in classe ha tracciato – si è dissolta nell'incontrollabile corsa verso il traguardo. Il TFA per peculiarità, struttura, progettazione e soggetti interessati non si pone come percorso particolarmente rivoluzionario rispetto a quanto delineato dalle antenate SSIS; di queste, infatti, più o meno apparentemente, ha alla lettera seguito il tracciato reinterpretandolo in una nuova formula che per certi versi potremmo definire "ridotta". Riguardo il profilo docente atteso, il modello cui tendere è credibilmente condiviso dai due sistemi di formazione e riconducibile ad un docente che deve garantire il giusto mix tra competenze disciplinari, relazionali, culturali e psico-socio pedagogiche, vale a dire:

- *possedere adeguate conoscenze* nei settori disciplinari di propria competenza, anche con riferimento agli aspetti storici ed epistemologici;
- *istaurare una relazione educativa positiva* con gli allievi durante lo svolgimento delle attività formative;
- *espletare* le proprie funzioni in stretta cooperazione con i colleghi, le famiglie, le autorità scolastiche, le agenzie formative, produttive e rappresentative del territorio;
- *inserire*, in maniera critica, le proprie competenze disciplinari nei diversi contesti educativi;
- *incrementare* le proprie conoscenze e le proprie competenze professionali;
- *dare significato*, sistematicità, e motivazione alle attività didattiche attraverso una progettazione curriculare flessibile;
- *pianificare il tempo*, lo spazio, i materiali, le tecnologie didattiche per rendere la scuola un ambiente per l'apprendimento di ciascuno e di tutti;
- *gestire la comunicazione con gli allievi* e l'interazione tra loro;
- *sostenere l'innovazione* nella scuola, anche in collaborazione con altre scuole e con il mondo del lavoro;
- *verificare e valutare*, mediante strumenti validi e attendibili, le azioni didattiche;
- *assumere il proprio ruolo sociale* nell'ambito dell'autonomia della scuola, nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante e delle relative problematiche organizzative e con attenzione alla realtà civile e culturale (italiana ed europea) in cui essa opera.

Ciò nonostante, avviare un tirocinio associato al trasferimento di qualche nozione di didattica disciplinare e di pedagogia non è sufficiente a garantire la qualità



e la dimensione formativa di un percorso, specialmente se si cerca di far sì che questo non sia solamente un esercizio frammentario e sconnesso di poca rilevanza, quanto invece una formazione realistica e affidabile di docenti di qualità in cui creare le fondamenta per un concreto sviluppo professionale.

## 6. Arrivano i FIT per diventare insegnanti

Lauree + 24 Cfu → Sistema Concorsuale → Sistema Corsuale (FIT)

Presto finirà l'era delle abilitazioni: SSIS prima e TFA poi, con la riforma della Buona Scuola. Il 31 maggio 2017 è entrato in vigore il Decreto legislativo 59/17 relativo alla formazione iniziale e al reclutamento dei docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Ricordiamo che per la scuola primaria e dell'infanzia restano in vigore le precedenti regole: concorsi triennali a cui si accede con il possesso dell'abilitazione (laurea in scienze della formazione primaria o diploma magistrale conseguito entro il 2001/2002). Si chiameranno FIT i nuovi percorsi triennali di «formazione iniziale e tirocinio» che consentiranno ai futuri docenti l'accesso alle scuole secondarie. Dopo la laurea, e con 24 cfu acquisiti nelle discipline antropo-psicopedagogiche e metodologie e tecnologie didattiche, si potrà partecipare subito al concorso per accedere ad un percorso teorico-pratico della durata di tre anni: il primo destinato al conseguimento del diploma di specializzazione, gli altri due, invece, avranno la caratteristica del tirocinio. Il concorso – corso sarà un contratto di lavoro a tutti gli effetti con relativa retribuzione e potrà essere sospeso per impedimenti temporanei fino ad arrivare alla vera e propria risoluzione nel caso di assenze prolungate e ingiustificate, mancato conseguimento del diploma di specializzazione, o se non si superano le valutazioni intermedie. Terminato il FIT, l'insegnante passa di ruolo: firmerà un incarico triennale, e sarà assegnato all'ambito territoriale presso il quale ha prestato servizio l'ultimo anno. Analizziamo ora la struttura dei FIT. Il nuovo modello, a differenza della SSIS e del TFA, è gratuito (art.9, comma 1); sarà a cadenza biennale; si struttura in tre prove, con due scritti e un orale, dovrebbe partire già nel 2018. Per quanto riguarda la stabilizzazione dei precari abilitati di seconda fascia e quelli non abilitati di terza fascia con 36 mesi di servizio alle spalle si starebbe pensando a un meccanismo di percorsi agevolati di inserimento nelle future selezioni almeno fino al 2028: gli abilitati di seconda fascia affronteranno solo la prova orale, e poi saranno inseriti al terzo anno di FIT; i non abilitati con tre anni di supplenza, invece, faranno un solo scritto e l'orale per accedere al secondo anno di FIT.

Quindi il nuovo modello di reclutamento e formazione dei docenti della scuola secondaria di II grado partirà dal 2018, per cui i primi docenti, assunti secondo il nuovo sistema, saliranno in cattedra nel 2022 con nessuna novità per le nuove immissioni in ruolo da Gae e da concorso 2015, i cui vincitori saranno tutti assunti. Sintetizziamo di seguito quello che costituirà il nuovo iter, che condurrà all'assunzione in ruolo dei docenti della scuola secondaria di I e II grado e si articola nelle seguenti fasi:

- a) un concorso pubblico nazionale a numero chiuso, programmato a livello regionale o interregionale sulla base delle disponibilità di posti nel 3° e 4° anno scolastico successivi;
- b) prova scritta su una disciplina a scelta relativa alla classe di concorso; prova scritta sulle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tec-



- niche didattiche; prova scritta (solo per il sostegno) su pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; prova orale.
- c) un successivo percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione di docente, differenziato fra posti comuni e posti di sostegno, destinato ai soggetti vincitori del concorso;
  - d) una procedura di accesso ai ruoli a tempo indeterminato, previo superamento delle valutazioni intermedie e finali del citato percorso formativo.

Superato il concorso, dunque, i docenti stipuleranno un contratto triennale retribuito con l'USR, scegliendo un ambito territoriale nel quale svolgere le attività, di cui i primi due a stipendio ridotto ed il terzo a stipendio pieno, di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione di docente (percorso FIT).

Il primo anno della FIT consta di un percorso universitario caratterizzato da lezioni ed esami inerenti le discipline pedagogiche, di un tirocinio diretto (250 ore), ossia dell'affiancamento in classe di un Tutor Scolastico e un tirocinio indiretto (150 ore) presso l'università con il Tutor Coordinatore; al termine del primo anno, si consegue il Diploma di Specializzazione retribuito con 600 euro lordi mensili per 10 mesi. Il diploma di specializzazione è diverso per docenti curricolari e docenti di sostegno.

Conseguito il diploma di specializzazione, il futuro docente completa nel secondo e terzo anno del percorso FIT la propria formazione con ulteriori attività di studio, con tirocini formativi diretti e indiretti e con la graduale assunzione di autonome funzioni docenti. L'ammissione al terzo anno è determinata dal superamento della valutazione al termine del secondo anno. Nel corso del secondo anno, il docente, sulla base di incarichi del dirigente scolastico della scuola interessata e fermo restando gli altri impegni formativi, può effettuare supplenze brevi fino a 15 giorni – retribuito con 600 euro mensili lordi per 10 mesi + lo stipendio per le supplenze brevi effettuate nell'ambito scolastico di appartenenza, e, nel terzo anno, su posti vacanti e disponibili, incarico di supplenza annuale con stipendio pieno.

L'articolazione del percorso evidenzia l'importanza della formazione iniziale che, per essere funzionale ed efficiente, secondo quanto è emerso dal tavolo nazionale SIPED sull'argomento, deve tenere in considerazione quattro aspetti:

1. la presenza di momenti di scambio e relazione tra docenti di discipline differenti, che permetta di ripensare ai saperi in chiave collaborativa e trasversale;
2. l'interazione tra università e scuola, così che possano essere forniti contenuti calibrati a rispondere alle effettive necessità dei docenti e si diffondano nuove modalità didattiche;
3. la gradualità nell'affrontare il tirocinio, che necessita di essere preceduto da lavori di riflessione individuali o di gruppo e da laboratori;
4. la necessità di rendere visibile e percorribile l'osmosi costante tra riflessione sui fini dell'educazione e dell'istruzione, l'acquisizione di competenze psicopedagogiche e didattiche, lo sviluppo di competenze didattiche e disciplinari, affinché possa essere osservabile e valutabile il processo di avviamento alla professione.

Ricordiamo, infine, che i concorsi e conseguenti percorsi FIT si svolgeranno a cadenza biennale.



## 7. Un percorso ad ostacoli lungo e tortuoso

La strada da percorrere per i futuri docenti, prima che possano sedersi a pieno titolo dietro una cattedra sarebbe davvero lunga, faticosa e mal remunerata. Del resto prima dell'immissione in ruolo dovranno aspettare molti anni, due per gli insegnanti abilitati e almeno quattro o cinque per i neo laureati. Gli aspiranti insegnanti stavano vivendo una insostenibile situazione di stallo, sperando che il governo trovasse una soluzione non con qualche semplice correttivo ad un impianto di reclutamento sbagliato ed inefficace nella impostazione ma con una riforma dei percorsi universitari specifici e della scuola in generale. Ancora una volta emerge in tutta la sua triste chiarezza l'idea di svalorizzazione del ruolo dell'insegnamento, di dequalificazione del mondo della scuola che i nostri legislatori portano scientificamente avanti. Trattare il futuro di centinaia di migliaia di giovani qualificati e preparati in questo modo provoca i disastri che colpiscono la scuola, già rovinata da tagli trasversali, e sempre più lasciata in balia di un'offerta didattica sempre più carente, di un'organizzazione dell'organico sempre più rabberciata, di un peggioramento generale delle condizioni di chi ci lavora e quindi dell'utilità stessa di ciò che dovrebbe essere un baluardo su cui costruire il futuro di un Paese, che invece continua a perdere terreno ed opportunità di miglioramento della qualità della vita. Pertanto sarebbe auspicabile eliminare la richiesta dei 24 cfu in discipline antropo-psico-pedagogiche, che costituirebbero un costo ulteriore a carico dei neolaureati interessati ad intraprendere il percorso dell'insegnamento, nonché un ulteriore ostacolo. Tali esami sarebbero per di più superflui dato che si tratta di insegnamenti già previsti nei piani di studi dei FIT. Occorrerebbe equiparare i futuri insegnanti ai loro colleghi già abilitati (sissini, tieffini e passini), che non hanno dovuto sostenere questi CFU. Inoltre dovrebbe essere garantito il libero accesso ai FIT, prevedendo soltanto l'esame di abilitazione finale dopo un solo anno di corso abilitante, per poter essere svolto in maniera opportuna ed efficace. È necessario ribadire la necessità che la formazione iniziale dei docenti sia promossa a livello universitario, o ad un livello equivalente, e sia sostenuta da una forte partnership tra istruzione superiore e le istituzioni dove gli insegnanti troveranno lavoro. Questo orientamento dovrebbe garantire l'acquisizione di strumenti adeguati per rispondere alle sfide, in continua evoluzione, della società della conoscenza e a promuovere una partecipazione attiva dei docenti, i quali dovrebbero essere in grado di riflettere sui processi di apprendimento ed insegnamento, attraverso un continuo coinvolgimento nelle conoscenze disciplinari, i contenuti curriculari, la pedagogia, l'innovazione, la ricerca e la dimensione sociale e culturale dell'educazione. Gli indirizzi che emergono rimandano, dunque, ad una formazione iniziale che può essere organizzata in diversi modi e che deve prevedere, assieme ad una componente generale e di carattere disciplinare, una componente professionale. In linea di massima, mentre la parte generale dovrebbe fornire al docente la padronanza nell'ambito disciplinare della materia da insegnare, la parte professionale dovrebbe fornire ai futuri insegnanti le competenze teorico-pratiche necessarie ai fini dell'insegnamento.



## Riferimenti bibliografici

- Bonetta G., Crivellari C. (2002). Il ruolo delle SSIS nella professione docente. In G. Alessandrini (Ed.), *Pedagogia e formazione nella società della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Cappa C., Niceforo O., Palomba D. (2013). La formazione degli insegnanti in Italia. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 139-163.
- Costa M. (2010). Sviluppo professionale del docente in una prospettiva di politica educativa formativa europea. In F. Tessaro (Ed.), *Ricerca didattica e counseling formativo* (pp. 95-121). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Costa M. (2011). Il valore della competenza. In M. Costa (Ed.), *Il valore oltre la competenza*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Delors J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo. Unesco Publishing.
- Di Nubila R.D., Fedeli M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di sviluppo e di formazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- D.M. n. 259 del 9.5.2017. Estratto da <http://www.miur.gov.it/web/guest/-/d-m-n-259-del-9-maggio-2017>
- Docenti di Didattica della Musica Gruppo Operativo (DDM-GO) (2013). *Libro bianco – Formazione iniziale dei docenti e Reclutamento. Analisi e proposte* (Dossier 4 – DDM-GO, giugno 2013).
- Dutto M.G. (2003). La professionalità nel sistema dell'autonomia. Q6 – *La formazione dei docenti/1, Treccani, Iter*, 9, suppl., 11.
- Eurydice (2004). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. Brussels: Eurydice.
- Grange Sergi T. (2001). *Verso un'identità professionale dell'insegnante, tra sapere e immaginario*. Aosta: Le Château.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall (trad. it. *Riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina).
- Luzzatto G. (2003). Formazione iniziale: riforme fatte, riforme da fare. *Rassegna Istituto Pedagogico di Bolzano*, IX, Appendice.
- Luzzatto G. (2001). *Insegnare a insegnare – I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*. Roma: Carocci.
- Luzzatto G. (2006). Formazione iniziale degli insegnanti. In G. Cerini, M. Spinosi (Eds.), *Voci della Scuola*. Napoli: Tecnodid. Estratto da: <http://www.concured.it/temcompl.htm>.
- Margiotta U. (Ed.) (2006). *Professione docente. Come costruire competenze professionali attraverso l'analisi sulle pratiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mezirow J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: first results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Perucca A. (Ed.) (2005). *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol. 1. Roma: Armando.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tessaro F. (Ed.) (2010). *Ricerca didattica e counseling formativo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Volpi C. (2012). Trasformazione della professionalità docente: modelli e problemi. In R. Vuorikari, *Sviluppo professionale degli insegnanti*. Bruxelles: Unità Europea e Twinning (CSS).



