



La formazione dei docenti tra prospettive emergenziali e sostenibilità:
una prima riflessione sulle dimensioni caratterizzanti (*tracce di sostenibilità*)
**Teachers' training in emergency perspectives and sustainability:
a first reflection on the distinctive dimensions (*signs of sustainability*)**

Paola Damiani

Università di Torino - paola.damiani@unito.it

ABSTRACT

The purpose of the article is to propose an idea of sustainable training for sustainable practitioners, with particular reference to teachers and to schools in the current context complex. Starting from the reflection on two experiences of research-training carried out during the Lockdown period (March-June 2020), the characterizing elements that have allowed the success of both paths in a period of particular criticality will be identified.

These elements, consistent with some common key aspects of the main training approaches in the literature, may be used for the identification of a core set in order to guide the promotion and development of sustainable training approaches and models which may be the subject of future reflection and evaluation.

L'articolo intende proporre un'idea di *formazione sostenibile* per professionalità *sostenibili*, con particolare riferimento ai professionisti dell'educazione e della scuola nel contesto complesso attuale. A partire dalla riflessione su due esperienze di ricerca-formazione realizzate durante il periodo del Lockdown (marzo-giugno 2020), saranno identificati gli elementi caratterizzanti che hanno consentito la "tenuta" e il successo di entrambi i percorsi, in un periodo di particolare criticità. Tali elementi, coerenti con alcuni aspetti – chiave comuni ai principali approcci formativi presenti in letteratura, possono essere utilizzati per l'identificazione di un *core set* al fine di orientare la promozione e lo sviluppo di approcci e modelli di *formazione sostenibile* che potranno essere oggetto di riflessione e valutazione future.

KEYWORDS

Training, sustainability, personal development, organizational reliability core set.

Formazione, sostenibilità, sviluppo personale, affidabilità organizzativa, core set.

1. Lo scenario

La necessità di assumere nuovi modelli di formazione per gli insegnanti, in grado di rispondere in modo adeguato ai bisogni formativi emergenti a livello globale, si era da tempo palesata, almeno nella letteratura di settore (Hetu, 1996; La Neve, 1999; Margiotta, 1999; Perrenoud, 1999; Luzzatto, 2011; Altet, 2003) e nelle percezioni di molti professionisti della scuola. Il periodo pandemico che stiamo vivendo ha reso tale necessità ancora più evidente e ha accelerato la messa in moto di azioni e processi che da reattivi ed emergenziali dovranno diventare riflessivi, proattivi e sistematici. Il rischio di incorrere in logiche opportunistiche, regressive o anche semplicemente occasionali e “scomposte” nella costruzione di risposte a sfide e bisogni sempre più complessi e urgenti è reale, anche per quanto riguarda lo sviluppo professionale di “docenti di qualità” (Trincherò et al., 2020).

I temi dello sviluppo umano, del benessere personale e collettivo, della cooperazione, dell’ambiente, delle differenze e dell’equità, posti al centro dell’Agenda Unesco 2030 per lo sviluppo sostenibile, possono/devono offrire una bussola per orientare le scelte anche a livello micro, in questa fase nella quale occorre costruire risposte “di pronto intervento”, oltre a costituire un orizzonte imprescindibile per la realizzazione di policy per la formazione dei docenti e per la riorganizzazione della scuola, a medio e lungo termine.

Come rileva Mulè (2018), riflettere sul ruolo culturale e istituzionale della figura del docente in una scuola del XXI secolo significa porre le basi per poter realizzare la complessiva trasformazione politico-culturale della scuola, in quanto il docente dovrebbe essere *l’investigator* che favorisce le innovazioni pedagogiche, didattiche, curriculari e organizzative, al fine di formare il futuro cittadino, misurandosi quotidianamente con la risoluzione dei problemi e con la gestione dell’imprevedibilità degli eventi che si presentano in classe.

È importante rilevare che i temi dell’Agenda sopracitati, oramai noti e discussi anche in ambito educativo e scolastico, rischiano di essere banalizzati o peggio strumentalizzati (ad esempio da logiche economiche e lobbistiche) nella quotidianità delle politiche e delle pratiche in-formative e formative, anche a livello di scelte progettuali e organizzative da parte di dirigenti e docenti; la loro rilevanza e la loro “apparente semplicità” richiedono di imparare a leggerli e a attivarli, a partire da un’analisi critica sugli aspetti caratterizzanti ritenuti prioritari e su possibili rischi e derive.

Risulta pertanto essenziale che gli insegnanti (insieme ai dirigenti e agli altri professionisti eventualmente coinvolti) riflettano sui temi e sugli obiettivi globali delineati dall’Unesco in modo contestualizzato, in relazione ai curricula e ai principi pedagogici e didattici della scuola innovativa e inclusiva del Terzo Millennio e alle risorse e ai bisogni specifici.

Per realizzare questo, occorre predisporre percorsi di formazione e di accompagnamento dei professionisti della scuola adeguati e sistematici. La costruzione di un orizzonte di significato e di capacità personali e professionali in grado di “reggere l’urto” della contemporaneità e di orientare verso il co-sviluppo, degli studenti e della comunità, nella direzione della sostenibilità personale e globale costituisce un aspetto – chiave, in termini sia di finalità sia di qualità, di tali percorsi.

Si intende pertanto proporre una prima riflessione sulla relazione tra modelli formativi e sviluppo professionale sostenibile, in riferimento a due esperienze formative “di successo” realizzate durante il *Lockdown*, finalizzata all’individuazione degli elementi caratterizzanti che, anche in riferimento a quanto affermato

in letteratura, possono giustificare la loro “tenuta” e la loro riuscita in un momento di emergenza e criticità estrema.

2. Modelli formativi ed esperienze per uno *sviluppo professionale sostenibile*

L’idea di “sviluppo professionale sostenibile” è un’idea interessante e intuitivamente condivisibile, ma piuttosto nuova e complessa da descrivere in termini univoci e definitivi. Si parla più di “professionisti della sostenibilità”, per i quali sono già presenti percorsi formativi anche a livello accademico, che di “formazione sostenibile” per “professionalità sostenibili”, ma i due ambiti (professionisti della sostenibilità e formazione professionale sostenibile), anche se non corrispondenti, paiono strettamente interrelati. La letteratura sul tema della sostenibilità delinea uno scenario ampio, di tipo transdisciplinare, nell’ambito del quale la pedagogia e, più in particolare, la ricerca sui modelli di formazione degli insegnanti, rappresenta un campo in rapida evoluzione.

Avanzando l’ipotesi che un aspetto-chiave connotativo dei modelli formativi in grado di promuovere uno *sviluppo professionale sostenibile* consista nell’essere funzionali al potenziamento delle capacità da parte di educatori e insegnanti di “gestire” la complessità, le emergenze e le incertezze caratterizzanti lo scenario attuale e futuro, nelle direzioni del co-sviluppo indicate dall’Agenda Unesco (con una centratura sull’equità e sull’inclusività), si cercherà di riflettere su alcuni approcci che paiono soddisfare tale aspetto, al fine di individuare le eventuali caratteristiche comuni (elementi caratterizzanti), per ipotizzare una sorta di “core-set” formativo nella direzione di una professionalità più sostenibile (“tracce di sostenibilità”).

Gli studi e le ricerche in ambito pedagogico degli ultimi anni, sia a livello nazionale sia transnazionale, hanno condotto all’identificazione di nuovi modelli e validi paradigmi ai quali riferirsi per individuare elementi caratterizzanti coerenti con la promozione di uno sviluppo professionale sostenibile e, più in generale, in grado di spiegare e sostenere la relazione tra processi formativi e sviluppo sostenibile.

In estrema sintesi, i modelli scientifici ed ecologici che mettono al centro persona globale del professionista (mente-corpo-azione) (*Embodiment*) e la relazione con i contesti reali (Bateson, 1977; Glenberg, 1999; Frabboni, Pinto Minerva, 2014; Sibilio, 2020), i modelli che promuovono co-sviluppo e che sostengono i processi inclusivi – *full inclusion* (Medeghini e Fornasa, 2011; EASNIE; 2012), i modelli riflessivi, trasformativi (Schon, Mezirow, 2000; Fabbri, 2007) e generativi (Wittrock, 1992; Mayer, 2009), fondati su principi pedagogici forti e su scoperte ed evidenze scientifiche (Hattie, 2009) si allineano con le dimensioni valoriali e strategiche della sostenibilità e risultano funzionali al “fronteggiamento” della complessità dello scenario attuale.

Nell’ambito di tali approcci - e delle dimensioni formative che li connotano - si ritiene di prioritario interesse lo sviluppo della persona globale del professionista, anche in virtù della stretta relazione con tutti gli altri aspetti caratterizzanti. Il potenziamento della capacità di confronto con la propria umanità e con le dimensioni profonde e misconosciute (mentali implicite, emotive, riflessive, percettive e corporee) rappresenta un passaggio formativo fondamentale per la capacità di confronto con l’umanità degli studenti che definisce la complessità dell’interazione didattica (Sibilio, 2020) e con il processo di umanizzazione in generale. La possibilità educativa, come capacità di autentica e globale presa in ca-

rico (cura) educativa dell'allievo (Pulcini, 2009; Mortari, 2015) e dei contesti nei quali la relazione educativa e didattica si compie, dipende dal saper essere in relazione sintonica con sé e con il mondo.

Assumendo una prospettiva socio-organizzativa, Milani (2108) mette in relazione cura educativa e *affidabilità organizzativa*, rilanciando la prospettiva "estesa" mente-corpo-ambiente che risulta di grande interesse anche per lo scenario emergenziale attuale. Come afferma l'autrice, l'affidabilità è un processo che richiede di ripensare in modo differente le organizzazioni educative, nelle quali il rischio educativo e la possibilità del fallimento sono sempre presenti a causa della natura complessa dell'educazione stessa. Le organizzazioni educative per poter funzionare come "organizzazioni ad alta affidabilità" devono essere capaci di azioni *heedful* e *mindful* che qualificano un'organizzazione capace di essere *Mente Collettiva* (Weick, Roberts, 1993) e *Collettivo Riflessivo* (Milani, 2013). La capacità di far fronte all'inedito e all'imprevisto e di gestione della dimensione del rischio è rapportata alla disposizione ad agire con cura (Ryle, 1963) e associata all'idea di mente organizzativa ispirata al connessionismo, che considera la mente capace di apprendimenti complessi perché situata nelle connessioni tra persone e contesti, che sono per definizione variegati e mutevoli.

La qualità della relazione educativa, la capacità di cura di sé, dell'altro, delle differenze e del contesto - aspetti fondamentali a livello personale per la possibilità di emancipazione, apprendimento e partecipazione dei soggetti - sono fattori determinanti anche a livello organizzativo e sociale, per la capacità di tenuta del sistema (classe, scuola, comunità) di fronte all'imprevisto e all'incertezza e per la valorizzazione del potenziale generativo e creativo collettivo che gli scenari futuri prossimi richiederanno.

La relazione tra *caring*, *critical* e *creative thinking* messa in luce da Lipman (2003) può essere letta come un elemento che connota un'organizzazione affidabile e anche come un elemento trasformativo nella direzione della sostenibilità, attualizzato dalla necessità di una "critica della ragione artificiale" (Sadin, 2019); una necessità amplificata dall'uso forzatamente massiccio dei device digitali determinato dalla DaD e dalla DDI in epoca pandemica e dall'essere cittadini del nuovo, dinamico e imprevedibile mondo dell'*Infosfera* (Florida, 2017).

La cura di sé, dell'altro e del contesto favorisce la capacitazione per l'emersione di risorse, creatività e resilienza a livello personale, organizzativo e socio-ambientale e gioca un ruolo centrale nella possibilità di tenuta della scuola di fronte alla complessità e all'imprevisto, attraverso la valorizzazione del potenziale generativo collettivo e connesso.

Saranno quindi esaminate due esperienze di ricerca-formazione condotte in Piemonte e in Puglia, originate dai bisogni sollecitati dal contesto della DaD, durante marzo-giugno 2020, e realizzate secondo una modalità inedita di "formazione a distanza" (sempre a causa del *lockdown*), i cui elementi caratterizzanti, convergenti con le dimensioni strategiche e valoriali caratterizzanti gli approcci formativi sopra citati, hanno dimostrato un'efficacia nel contesto emergenziale e una valenza trasformativa, oltre le risposte contingenti generate durante il *Lockdown*, sia a livello di potenziamento delle capacità personali dei professionisti, sia a livello di maggior "affidabilità organizzativa" della comunità scolastica.

3. I percorsi di ricerca - formazione

La prima esperienza ha coinvolto educatori e docenti dei Servizi e delle Scuole dell'Infanzia delle province di Cuneo e di Taranto nell'elaborazione e nella somministrazione di questionari "sulla DaD", rivolti rispettivamente alle famiglie e alle scuole; l'idea di costruire uno strumento per la rilevazione delle percezioni di tutti i soggetti coinvolti (educatori/docenti, genitori e, indirettamente, bambini) è sorta a seguito della mancanza di un'attenzione specifica alla fascia 0-6, rilevata dai professionisti. Sono stati coinvolti circa cinquanta professionisti tra ricercatori, docenti ed educatori, suddivisi tra gruppo di coordinamento e gruppo allargato di ricerca, e la raccolta dati ha riguardato quasi duemila soggetti (tra insegnanti, educatori e genitori).

La seconda esperienza è consistita in percorsi di "riflessione formativa" destinati ai docenti e agli educatori impegnati in un progetto interistituzionale finalizzato al contrasto alla dispersione scolastica, realizzato - nella sua forma attuale - presso le scuole secondarie di I grado da oltre un triennio (progetto PAS - Provaci Ancora Sam). La proposta formativa è stata costruita in risposta ai sentimenti di fatica e di sfiducia manifestati dai professionisti durante la DaD, causati principalmente dalla difficoltà di mantenere la relazione con gli allievi più fragili, che rappresentano i destinatari privilegiati del PAS. I professionisti coinvolti sono stati circa trecento.

Entrambi i contesti nei quali si sono svolti i percorsi formativi sono connotati, in situazioni di "normalità" - in presenza, da una forte attenzione alle dimensioni relazionali, emotive e corporee negli apprendimenti, alla didattica laboratoriale, all'agentività e alla responsività degli alunni (sia in virtù della fascia d'età e della caratteristiche di sviluppo e apprendimento dei bambini frequentanti i servizi e le scuole dell'infanzia, sia in relazione alle caratteristiche specifiche delle scuole che svolgono il progetto Provaci Ancora Sam). Il contesto emergenziale dettato dalla pandemia e dalla DaD ha reso difficili, e in molti casi ha destrutturato, proprio tale aspetti virtuosi caratterizzanti, determinando una situazione di disagio e di disorientamento negli alunni e nelle famiglie, ma anche nei professionisti.

Gli interventi formativi si sono svolti nel periodo da aprile a maggio per gli insegnanti e gli educatori della scuola secondaria e da maggio a giugno per gli insegnanti e gli educatori della fascia 0-6.

Le azioni e gli obiettivi specifici erano differenti, ma la macro-finalità formativa (supporto, empowerment e benessere) e i principi metodologici (metodologie partecipative e riflessive, *peer teaching*) comuni a entrambi i percorsi. Anche gli esiti, valutati secondo il modello di Kirkpatrick (1966), hanno mostrato reazioni, apprendimenti e comportamenti simili (autoefficacia, benessere, collaborazione e supporto tra pari, comportamenti proattivi e speranza).

Per quanto riguarda l'ipotesi alla base del presente articolo, i dati raccolti, di tipo qualitativo (feedback informali, resoconti e narrazioni dei docenti) e quantitativo (numero di partecipanti, ore di frequenza, livello di soddisfazione), hanno mostrato la tenuta e l'efficacia di entrambi i percorsi formativi sperimentati; le due esperienze si sono concluse con una ri-progettazione a livello di organizzazione scolastica e di attività educative e didattiche rivolte ai bambini e alunni, per il nuovo anno, proposta "spontaneamente" da parte degli educatori e dei docenti.

Più nel dettaglio, il percorso dedicato alla realizzazione dei questionari per l'indagine sulla fascia 0-6 ha consentito agli educatori e agli insegnanti di sperimentarsi nel ruolo di ricercatori, co-costruendo strumenti e procedure per aumentare la conoscenza dei propri bambini e del contesto (famiglia, scuola,

territorio), in una situazione fino ad allora nuova e potenzialmente pericolosa, e ha favorito lo sviluppo dell'autoconsapevolezza della propria professionalità, a sostegno dell'autoefficacia, la quale svolge una funzione protettiva e proattiva in situazioni di criticità (Friedman, 2003; Klas sen, Chiu, 2010).

Come evidenziato in letteratura, la formazione alla ricerca costituisce una pratica di sviluppo professionale e una metodologia di trasformazione delle pratiche nella direzione dell'*employability*, attraverso lo sviluppo delle soft-skills richieste dal mondo del lavoro (Romano, 2017).

Nel percorso rivolto ai docenti delle scuole secondarie del PAS, la definizione di un setting di riflessione formativa come spazio-tempo "protetto" dedicato alla condivisione e all'elaborazione dei vissuti, delle esperienze, delle emozioni (spesso negativi) dei diversi professionisti, e finalizzato alla messa in luce delle possibilità e della creatività, ha consentito prioritariamente di sentirsi accolti come persone e, conseguentemente, di esperirsi come collettivo e comunità di pratica riflessivi (Fabbri, 2007), rinforzando autoconsapevolezza e autoefficacia nei confronti delle proprie capacità di relazione e di cura, attraverso la messa in comune e la co-costruzione di nuove soluzioni anche a livello organizzativo. Sono state infatti avanzate e implementate azioni per la ripresa a livello di sistema scuola - extrascuola (scuola, famiglia e territorio).

In entrambi i percorsi, i gruppi di ricerca, riflessione e formazione erano gruppi misti, interprofessionali (educatori, insegnanti e ricercatori); in entrambe le situazioni, ciascun attore ha potuto sperimentare il ruolo di professionista riflessivo, conseguendo il medesimo risultato formativo a livello personale (sviluppo dell'autoconsapevolezza e dell'autoefficacia e aumento della percezione di benessere), sociale (supporto tra pari, tutoring, mentoring, apprendimento collettivo) e a livello organizzativo (messa in moto di pensieri e azioni per stare meglio e fare meglio, insieme, attraverso la progettazione di azioni utili a migliorare i processi alla ripresa della scuola).

Come ci ricorda Mulè (2018), i modelli organizzativi attuali incentivano l'autonomia decisionale da parte dei vari sottosistemi organizzativi (Schön, 1999), pertanto, è importante creare 'indotti' per lo scambio di conoscenze, di riflessioni, di soluzioni. "Gli obiettivi formativi possono essere disegnati in funzione della lettura e del monitoraggio delle conoscenze processate dalle organizzazioni, delle modalità attraverso le quali si ricevono e si codificano informazioni, dei modi in cui si trattano le scoperte degli altri" (Alessandrini, 1995, p. 65).

Il particolare setting formativo (incontri in *meet* e scambi di comunicazioni e di prodotti esclusivamente on line) ha facilitato alcune pratiche collaborative e partecipative; attraverso le attività di gruppo si amplificano le forme e le occasioni di dialogo nel contesto di attività formative, istituzionalizzate e spontanee, anche nello spazio del web; il gruppo di formazione sviluppa processi orientati all'apprendimento organizzativo (Polany, 1962) e alla progettazione di ambienti di apprendimento attraverso le tecnologie (Jonassen, 2000). Gli aspetti mentali embodied, emotivi e corporei, e interconnessi (mente collettiva) sono stati attivati attraverso modalità relazionali mediate da sguardi, voci, parole, ritmi e immagini nella cornice del web, che hanno mantenuto (e, in alcuni casi, potenziato) la loro valenza generativa. Le persone erano connesse e coinvolte profondamente nello spazio-tempo relazionale formativo comune; in linea con la letteratura (Hattie, 2009), il docente/educatore si conferma agente di cambiamento personale, professionale e organizzativo.

Come già evidenziato, si tratta di approcci che hanno funzionato in una condizione inedita e altamente sfidante, emergenziale, ma che si sono dimostrati ef-

ficaci anche in ottica proattiva e sistemica, per aprire prospettive di ri-orientamento e progettazione oltre l'emergenza.

La direzione tracciata dal primo percorso (elaborazione e somministrazione dei questionari rivolti al settore 0-6) riguarda il rinforzo e la sistematizzazione della necessaria alleanza tra mondo della scuola e mondo della ricerca educativa e didattica, mentre il secondo percorso indica la necessità della messa a sistema di un'idea di formazione per la vita e per la globalità della persona che non riguarda solo gli studenti, ma anche e prima di tutti chi deve prendersi cura di loro e del contesto nel quale operano: i professionisti (Gomez Paloma, Damiani, 2015).

4. Conclusione. "Tracce di sostenibilità": elementi caratterizzanti comuni per un core set formativo sostenibile

In conclusione, alla luce delle riflessioni condotte sulle due esperienze formative, si indicano di seguito gli aspetti che paiono aver svolto un ruolo essenziale per la tenuta e il successo delle esperienze, nei quali possiamo ipotizzare la presenza di "tracce di sostenibilità".

Entrambi i percorsi di ricerca-formazione presi in esame, pur con strumenti, modalità, contenuti e obiettivi differenti, hanno rappresentato un'esperienza generativa e trasformativa fondata su modalità riflessive e partecipative che hanno messo in gioco la persona globale del professionista (emozioni, pensiero, percezione, azione, creatività) che si forma insieme e grazie ad altri professionisti, in un contesto *on line*, generando connessioni, soluzioni, prodotti, progetti che favoriscono il benessere individuale e collettivo e rinforzano la percezione di lavorare in un *sistema affidabile* (nonostante le criticità oggettive). Globalità, autenticità, fiducia, significatività, creatività, relazionalità e agentività sono le dimensioni - chiave che connotano le esperienze di ricerca-formazione che tengono insieme riflessività e pratica.

Più nel dettaglio, gli elementi che hanno caratterizzato i due percorsi formativi possono essere così sintetizzati: partecipazione attiva di tutti i soggetti; peer tutoring; riflessività collettiva, valorizzazione dei fattori personali (emozioni, creatività, immaginazione, corporeità), valorizzazione delle differenze, multiprospettività e interprofessionalità, co-progettazione e agentività all'interno di setting *on line*, fondati su "*caring, creative e critical thinking*" e connotati da *affidabilità organizzativa*.

In base a quanto rilevato, tali elementi possono contribuire a delineare un *core set*, non esaustivo e non ancora chiaramente definito, di aspetti chiave per una "formazione sostenibile di professionisti sostenibili" in quanto elementi in grado di favorire lo sviluppo di capacità personali e professionali per la gestione di contesti e situazioni altamente sfidanti, incerti e di dilemmi disorientanti (Mezirow, 2000; 2009), propri della realtà scolastica attuale.

Si tratta di una conclusione che non può essere considerata definitiva nè esaustiva; l'obiettivo è quello identificare tali elementi come parte di un "core set" a partire dal quale aprire nuove sperimentazioni e riflessioni per una migliore definizione di un approccio formativo (e valutativo) sostenibile, nella direzione dell'empowerment e dell'employability per i docenti e per le scuole.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini, G. (1995). *Apprendimento organizzativo. La via del Kanbrain*. Milano: Unico-
pli.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adel-
phi,
- Booth, T., Ainscow M., Black-Hawkins K., Vaughan M. & Shaw L. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Carbonneau M., Héту J.-C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, Ph. Perrenoud (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 77-96). Bruxelles: de Boeck.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Estratto da: <https://www.europeanagency.org>.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Floridi, L. (2017). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2014). *Una scuola per il Duemila*. Palermo: Sellerio
- Friedman I. A., Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy, *Social Psychology of Education*, 2003, n. 6, pp. 191-215.
- Glenberg, A. (1999). Why mental models must be embodied. In G. Rickheit & C. Habel (Eds.), *Advances in psychology 128. Mental Models in discourse processing and reasoning* (p. 77-90).
- Gomez Paloma, F., Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*, Trento: Erickson.
- Jonassen, D.H. (2000). *Theoretical Foundations of Learning Environments*, Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Hargreaves, H. D. (2007). Teaching as a research based profession: Possibilities and prospects (The Teacher Training Agency Lecture 1996). In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidence-based practice* (pp. 3-17), London: Open University Sage Publications.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, UK: Routledge
- Kirkpatrick, D. L. (1967) Evaluation of training, in: R. Craig & L. Bittel (Eds) *Training and Development Handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Klassen, R.M., Chiu, M.M. Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 2010, pp. 741-56.
- Laneve, C. (a cura di), (1999). *Il tirocinio e le professioni educative* (Lecce, Pensa Multimedia).
- Luzzatto, G. (2011a). La formazione e il reclutamento dei docenti, in V. Campione e F. Basanini (a cura di), *Istruzione bene comune. Idee per la scuola di domani*. Firenze: Passigli Editori.
- Lipman, M. (2003), *Thinking in Education*, Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Margiotta, U. (a cura di) (1999). *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*, Roma: Armando Editore.
- Medeghini, R., Fornasa, W. (a cura di) (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*, Milano: Franco Angeli.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, J., Taylor E.W. (2009), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Education*, Jossey-Bass.

- Milani, L. (2018). Istituzioni scolastiche affidabili e formazione dei dirigenti, in Elia, Polenghi, Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico – sociali*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 219-229.
- Milani, L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenza e pratica per le équipes educative*. Torino: SEI
- Mitchell, D. (2014). *What really Works in Special and Inclusive Education*. London: Routledge
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*, Milano: Raffaello Cortina
- Mulè, P. (2018). La formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici, in Elia, Polenghi, Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico – sociali*, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 155-159.
- Ryle, G. (1963). *The Concept of Mind*. Harmondsworth: Peregrine Books.
- Romano, A. (2017). *La formazione alla ricerca come pratica di apprendimento collaborativo dall'università ai workplace*. Metis Journal, Anno VII - Numero 1
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris ESF.
- Polanyi, M. (1962). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Pulcini, E. (2009), *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Sadin, E. (2019). *Critica della ragione artificiale. Una difesa dell'umanità*, Roma: LUISS University Press.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*, Brescia: Morcelliana Edizioni.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for a digital age*, 12 December. www.elearnspace.org/Articles/connectivism.html
- Trincherò, R., Calvani, A., Marzano, A., Vivanet, G. (2020), The quality of teachers: training, recruitment, career advancement. What scenario? in *Italian Journal of Educational Research*, XIII, n. 25, pp. 22-34.
- Weick, E.K., Roberts, K.H. (1993). Collective Mind in Organisation: Heedful Interrelating on Flight Deck. *Administrative Science Quarterly*, 38: 357-381.
- Wittrock, M. C. (1992). Generative learning processes of the brain. *Educational Psychologist*, 27(4), 531-541.