



Formazione iniziale degli insegnanti.
Responsabilità *nel e di fronte* al territorio
First Training for Teachers.
Responsibilities *inside and towards* the working context

Carolina Scaglioso

Università per Stranieri di Siena - scagliosoc@unistrasi.it

ABSTRACT

This contribution centers on the context role in teachers initial training, as a pedagogical pivot meeting requirements for teachers personality formation, professionalism and sociality, in order to activate their agency process. More closely the relationship of mutual capabilities between functional skills of the teacher and his development in the school of autonomy becomes central: on the other hand the community reality in its interactive and organizational dynamics stand pivotal.

Il tema di questo contributo è il ruolo del contesto nella formazione iniziale dell'insegnante, come principio pedagogico che soddisfa i requisiti della formazione della sua personalità, professionalità e socialità, ai fini dell'attivazione del suo processo di agentività. Nello specifico della scuola delle autonomie, diventa centrale il rapporto di vicendevole capacitazione che intercorre tra le competenze funzionali dell'insegnante e il suo sviluppo da una parte, e la realtà comunitaria nelle sue dinamiche interattive e organizzative dall'altra parte.

KEYWORDS

Recursivity, Agency, Autonomy, Community, Capability.
Ricorsività, Agentività, Autonomia, Comunità, Capacitazione.

Introduzione

La riflessione qui proposta si articola su due punti, nella prospettiva di un serio impegno di ristrutturazione dei percorsi professionalizzanti per gli insegnanti (una delle chiavi determinanti per la cultura del cambiamento: Hattie 2005; Hattie 2009) che assume come riferimento il paradigma non del capitale umano, ma dello sviluppo umano (Baldacci 2014, pp. 55 ss).

La possibile ristrutturazione del percorso di formazione iniziale dell'insegnante trova le sue radici epistemologiche in primo luogo nella «lettura forte»

della circolarità tra teoria e prassi, dove «teoria e prassi, vivono in una interazione che le chiarisce, le alimenta e le consolida entrambe» (Scaglioso 2009, p. 308), in una connessione mezzi-scopi che si realizza nel compimento dell'azione (Bubner 1985, p.119): un percorso di formazione sia iniziale sia in itinere dunque, che integri le dimensioni teoretica, tecnica e pratica non in modalità semplicemente alternata ma in modalità ricorsiva, capace di connettere *effettivamente* la scuola con l'università (e viceversa – Porcheddu 1988), lo studio con il lavoro, per la costruzione di professionalità insegnanti *riflessive* (Schön 1983), di *ricercatori* (Genovesi 2005, pp.153-166), quali è necessario essere in una cultura *prefigurativa* come quella del nostro presente (e presumibilmente anche sempre più del nostro prossimo futuro – Margiotta 2007; OCDE-Unesco 2001)¹.

La seconda ipotesi pedagogica forte è quella del sistema formativo integrato, tesa a dis-autarchicizzare il sistema formativo formale senza per questo perderne la sua propria specificità formativa (tra gli altri, Scurati 2007, p. 294), e, nel nostro caso, a promuovere «spostamento di baricentro nelle rappresentazioni dell'attività professionale da una visione individualista ad una cooperativa e comunitaria» (Margiotta 2017, p. 9).

È su questo secondo punto, tenendo sempre lo sguardo sul primo, che si concentra il presente contributo, articolato sulla base delle dimensioni a) le autonomie, per il coinvolgimento e la responsabilità 'comunitaria' della professionalità insegnante (Margiotta 1999, p.69); b) il non procrastinabile impegno anche da parte delle realtà organizzative centrali a favore «di un sistema educativo aperto nello spazio e nel tempo», sul territorio (Frabboni 1974, p. 128).

1. Centralità del contesto nella capacitazione dell'insegnante

L'ampia letteratura relativa ai temi della formazione coglie nel lavoro e nella realtà un principio pedagogico che consente all'insegnante (e non solo all'insegnante) di mettersi in moto in un processo che non soltanto gli consente di acquisire competenze operative di trasformazione della realtà, ma gli permette di comprenderla tramite l'accesso a categorie che la spiegano e la rendono intelligibile, per poi intervenire nuovamente su di essa alla luce della nuova visione resa possibile dalla comprensione stessa. Dare dignità antropologica ai momenti della prassi ha significato riscoprirne le intrinseche potenzialità e valenze educative in quanto esperienze significative e insostituibili di espressione della natura dell'uomo e di conferimento di senso alla relazione con il contesto: è nell'intreccio e nella reciproca determinazione tra teoria e prassi che l'esperienza di rapporto con il mondo e con se stessi perfeziona l'essere umano.

Il modello di formazione che si profila è di azione organizzativa, volto a sottolineare la logica dell'azione e del sistema come processo, in cui l'attenzione alla formazione della professionalità non abbia come obiettivo l'operatività ma la comprensione dell'operatività, e dove si favorisce il funzionamento integrato delle parti del sistema, fornendo le conoscenze e le capacità di cui gli attori del sistema hanno bisogno per imprimere all'azione stessa carattere di razionalità. Tale asse formativo valorizza capacità mentali di tipo diffuso, e non di mera esecuzione di sequenze di operazioni, dove l'elemento culturale è rappresentato sia dal rilievo dato alle capacità comunicative e di cooperazione indispensabili quando c'è in-

1 Cfr. Scaglioso, C. (2021). Per una più compiuta professionalità dell'insegnante, *Nuova Secondaria*, 5, XXXVIII, 224-240.

terdipendenza di compiti, sia dalla sollecitazione della capacità di pensare il proprio ruolo rispetto al sistema, cioè di contestualizzare i comportamenti operativi e decisionali. Si tratta di un contesto capacitante che sollecita l'acquisizione di flessibilità, disponibilità al cambiamento, autonomia lavorativa, e che sostiene nello specifico competenze funzionali in primo luogo alla formazione del soggetto e al suo sviluppo (la capacità di risolvere i problemi, di progettare, di valutare, di computare, relativa alla modalità di acquisizione delle conoscenze e della loro utilizzazione all'interno degli specifici contesti in cui l'interdipendenza dei ruoli e delle competenze ha assunto un ruolo sempre più di primo piano), in secondo luogo alla ri-capacitazione del contesto stesso nelle sue dinamiche interattive e organizzative.

La competenza professionale dell'insegnante più di ogni altra, in quanto professione ad alto tasso di "servizio" culturale, civile e sociale (Margiotta 2018, p. 14), non si esaurisce oggi nella prospettiva didattica all'interno del mondo scolastico, ma ha necessità di edificarsi come costruito sociale entro una rete formativa capace di far maturare competenze sia diffuse sia circostanziate, allo stesso tempo umane e professionali, secondo un paradigma complesso e "plurale", e non soltanto cognitivo e disciplinare. In una prospettiva di ecologia relazionale e conoscitiva (unica possibile risposta alle derive di cui già il tempo presente ci ha chiamato violentemente al *redder rationem*), non soltanto si richiede di integrare in ogni tipo di prassi un tasso crescente di conoscenze e saperi (sia di contenuto che procedurali), di rispondere alla rapidità delle modifiche nelle tecnologie, di saper affrontare il cambiamento delle situazioni e dei compiti lavorativi, ma soprattutto di assumere come guida delle proprie azioni i paradigmi della complessità, dell'interazione, della responsabilità, dell'esercizio dell'autonomia e della capacità di scelta.

Centrale nell'educazione resta infatti la persona (Ellerani 2018) chiamata a guardarsi dentro, a costruire quadri di identità personale e di identità sociale (Tempesta 2018): educare significa creare le premesse perché un soggetto in formazione sia posto in condizione di maturare una libera e consapevole scelta del proprio progetto di vita. Ciò comporta la necessità di una interrelazione continua tra sistema formativo e contesto sociale, e l'incidenza dell'uno sull'altro, in quello che è lo stretto legame tra dimensione etica del soggetto, motivazioni del suo agire e del suo potere decisionale, e le dinamiche culturali di una determinata società.

La personalità matura si struttura attorno a un sistema di valori su cui viene a disporsi in tutta originalità la propria progettazione di vita (Ricoeur 1997). Anche la stima che ognuno ha di sé dipende dalla coerente adesione a tale progetto di vita. Una stima che si esplicita nella capacità di dare senso compiuto alle proprie esperienze all'interno di una complessiva capacità di narrazione libera della propria esistenza, che richiede per svilupparsi la possibilità di esprimersi attraverso le azioni, in modi e luoghi che favoriscono l'interazione con gli altri.

La stessa formazione della professionalità, nello specifico della professionalità dell'insegnante, presuppone una cultura del lavoro che non è riconducibile all'insegnamento di un lavoro, ma si costituisce quale complessa dinamica progressivamente delineantesi all'interno del lavoro stesso quale esigenza primaria di produzione di una cultura personale in grado di esprimere la propria soggettiva totalità, soprattutto nell'esercizio della professione, in un quadro di decisa riproposizione della centralità della persona rispetto a qualsiasi considerazione meramente funzionalistica o deterministica. Sotto il profilo pedagogico, si ripropone l'importanza di contesti formativi capacitanti per il futuro insegnante, e cioè contesti che siano per prima cosa in grado di favorire e sostenere un conferimento

di senso e significato al proprio lavoro dall'interno (rispettando e valorizzando il primato dell'essere sul fare, e della persona non "sui" prodotti, ma "nei" prodotti della propria attività), per seconda cosa che siano in grado di mettere in evidenza le correlazioni esistenti tra le finalità ideali e i fini più concreti e immediati, perseguendo sistematicamente e organicamente un'educazione che costruisca nella professionalità viva e unitaria dell'insegnante un molteplice *continuum* di tratti costitutivi, tra i quali non resti ultimo il senso di responsabilità, la competenza sociale, lo spirito creativo e la tensione ideale.

L'azione di tali contesti formativi incide trasformando profondamente la coscienza che il docente ha di sé, prima ancora che del suo ruolo professionale, perché compone il nesso fra soggettività e professionalità, costituendo essa stessa un principio pedagogico in grado di soddisfare i requisiti della formazione della personalità e della socialità del soggetto.

2. Coordinate pedagogiche, istituzionali e organizzative

Il laboratorio e il tirocinio sono i *setting* formativi in cui è possibile cogliere il principio della ciclicità teoria/prassi come prospettiva orientatrice; le modalità tuttavia con cui tali *setting* sono stati concepiti e attuati anche in tempi recentissimi non danno ragione né delle loro virtualità come momento anticipatore dell'impatto con la realtà scolastica, mediata nella sua concreta e contingente configurazione attraverso l'interlocuzione reale della figura del docente esperto (nel caso del laboratorio), né delle loro potenzialità di contatto con i tempi, le modalità, le finalità e i metodi dell'attività scolastica, mediante la sinergia tra università e rete di scuole interconnesse (nel caso del tirocinio). Attribuire al laboratorio e al tirocinio un ruolo trainante nella formazione iniziale dell'insegnante significa anche sottolineare lo spessore e la dimensione territoriale del profilo professionale e formativo del docente. Il modello di formazione non è più autoreferenziale, ma organicamente aperto agli apporti e ai contributi del territorio e del contesto lavorativo-scolastico. Il necessario raccordo con il sistema universitario, inoltre, permette non soltanto al formando meno esperto di leggere la prassi come ipotesi di ricerca, ma anche allo stesso docente esperto di uscire e distanziarsi dalla realtà immersiva, incrementando la propria eccellenza professionale, cioè quella capacità di svolgere la propria attività lavorativa in contesti complessi e a forte tasso di imprevedibilità, sviluppando in modo professionale la capacità di leggere e interagire con la realtà in tutti i suoi fattori: il lavoro dell'insegnante consiste nel «far scegliere a ciascuno le decisioni "pesate" migliori e commettere le azioni conseguenti che appaiano significative non solo per sé ma anche per gli altri con cui si è in relazione» (Bertagna 2020, p. 59). La formazione iniziale e la formazione ricorrente si incontrano lungo un *continuum* che va a interessare l'ambito formativo nella sua completa estensione temporale, condividendone gli assi portanti secondo la definizione di un profilo formativo specifico, che declina il rapporto fra azione-intervento sulla realtà e conoscenza sia guardando all'azione come fonte di conoscenza, sia considerando la conoscenza come, a sua volta, fattore di conferimento di senso e di potenziamento dell'azione, che richiede di porre «in condizioni a mano a mano più impegnative di vero e proprio apprendistato formativo nella relazione concreta con gli studenti, nei più diversi contesti di apprendimento» il futuro docente, perché possa costruirsi come «docente autonomo, responsabile dei propri compiti, imprenditoriale, cre-attivo e atti-giano [...], egli stesso qualità professionale pedagogicamente avvertita e progettuale» (Bertagna 2020, p. 268).

L'identità professionale dell'insegnante si configura, schematicamente, come conoscenza dell'oggetto proposto all'apprendimento, conoscenza del contesto in cui si opera, padronanza delle metodologie e delle tecniche didattiche, conoscenza della/delle realtà macro-micro cui è rivolta la formazione, possesso di competenze trasversali, conoscenza e uso di indicatori per una valutazione complessiva del lavoro svolto, capacità (e possibilità) di scelta. Tali caratteristiche implicano prima di tutto che il professionista della conoscenza non possa più essere uno specialista isolato, e in secondo luogo interpellano il ruolo del contesto nella formazione delle capacità combinate, quelle che «definiscono le condizioni in cui possono essere scelti ed espressi effettivamente i funzionamenti» (Ellerani 2018, p. 118). Dato che le capacità interne possono esprimersi se le condizioni esterne lo permettono, allora ai fini dell'attivazione di un «processo di transizione da uno stato di assenza di potere a uno stato di relativo controllo sulla propria vita, sul proprio destino e sul contesto» (Ellerani 2018, p. 120), l'agentività cioè del soggetto, la dimensione dell'*induction* sociale risalta come indispensabile «premissa per l'azione di funzionamenti e di capacità interne» (Ellerani 2018, p. 125).

3. Professionalità docente e mondi vitali

Tenuto conto che è il sostegno sociale che «consente la creazione e il supporto di un ambiente di apprendimento collaborativo all'interno della scuola e tra le parti interessate nel sistema di istruzione» (Ellerani 2018, p.124), si riconferma con forza la dimensione locale della formazione dell'insegnante, in grado di valorizzare il capitale sociale che è alla base del suo sviluppo. Le risorse e gli stimoli che permettono al futuro docente di mantenere il più diretto e continuo rapporto con i contesti sociali, educativi, produttivi a cui fanno distintamente riferimento le singole istituzioni chiamate a offrire concretamente il servizio di istruzione e di formazione, aprono ai differenti mondi vitali, alla diversità di contenuti, percorsi, metodi, e anche obiettivi.

Sul piano della *governance* di sistema, si riconfermano le ragioni dell'autonomia, di quel cambiamento di rotta che portato avanti fino ai suoi naturali esiti avrebbe permesso di utilizzare strumenti in grado di 'gestire' e non invece di sterilizzare il rapporto tra scuola ed extrascuola. Esiti non tanto funzionali allo snellimento dei percorsi decisionali (senza però che sia stato modificato significativamente il ruolo e il peso decisionale dei vari soggetti istituzionali e non), quanto piuttosto sostanziali, di autonomia vera e compiuta, in cui si assegnano ruoli e responsabilità diverse, specifiche e componibili, a soggetti differenti tra loro, che sappiano rappresentare all'interno del sistema formativo i tempi, i modi e le esigenze del necessario cambiamento (Bertagna 2020, p.147).

Permane infatti l'organizzazione verticale che vede da una parte una istituzione scuola appoggiata a un sistema giuridico-amministrativo centralizzato e con organi periferici, dall'altra parte singoli istituti scolastici situati e concretamente operanti in un territorio e interagenti con una comunità, che faticano a concepirsi come soggetti reali di modifica e innovazione, nonostante la normativa vigente, a causa delle resistenze e delle inerzie dovute alla lunga storia di centralismo burocratico e amministrativo del sistema scolastico italiano.

Tornare a sottolineare l'importanza dei contesti-culture locali non significa escludere, quanto piuttosto densificare l'ugualmente necessaria formazione alla cultura planetaria, in termini di integrazione, di sviluppo, di integrazione critica e creativa, in una apertura, flessibilità, plasmabilità che la rendano capace di ba-

gnarsi nelle trasformazioni con la forza della coerenza e l'etica della responsabilità, nel molteplice delle singolarità di ciascuno; lavorare per tornare a tessere le fila dei legami sociali e comunitari, per un 'noi' che senza uccidere l'io di ciascuno lo aiuti a essere se stesso, in una dialettica di vita autenticamente libera e non gregaria.

Si richiede dunque da parte dello Stato o della Regione non tanto la "gestione", ma il "governo" di tutte quelle realtà intenzionalmente o no formative che non si configurano come anonime aggregazioni, ma come universi socialmente e psicologicamente connotati, mondi di relazione segnati dai valori della solidarietà, dell'identità, dell'appartenenza, del senso della partecipazione attiva e dinamica (nel quale nessuno vive processi di anonimato, di distanziamento, di tradimento dei mondi vitali) che ne costituiscono il tessuto portante. Il sostegno a un sistema terrioriale integrato di comunicazione educativa orientato pedagogicamente favorisce la costruzione di ambienti formativi polifunzionali e di organizzazioni di lavoro che privilegiano modalità autodirette o almeno sempre meno eterodirette. La professionalità dell'insegnante e la sua formazione di "servizio alla persona" acquistano un senso e un significato nuovo, chiamate a interpretare dato di fatto oggettivi e soggettivi di un sistema libero che è espressione di vere e proprie formazioni sociali; e anche la "libertà d'insegnamento", garantita dalla Costituzione, si libera da quella catena di decisioni non partecipate nelle quali il ruolo dell'insegnante è spesso relativo.

4. Presenze plurali e profili professionali

L'organizzazione del sistema suddetto apre anche ad una maggiore ricchezza e differenziazione della professionalità docente, da cominciare a formare, fatto salvo un profilo base comune, già nella formazione iniziale. Non soltanto, infatti, si rileva come a ogni tipologia di apprendimento corrisponda un profilo di insegnante diversificato, sia in ragione di diversi contenuti da apprendere, sia sotto il profilo metodologico, sia per le caratteristiche di contesto in cui l'insegnamento-apprendimento deve avvenire: alle competenze disciplinare, professionale, formativa (intesa come capacità di organizzare nel migliore dei modi e valorizzando tutte le risorse disponibili i processi formativi in tutta la loro complessità), si affiancano nel sistema delle autonomie compiti di coordinamento e di governo dell'istituzione scolastica e formativa che significano l'assunzione di una responsabilità allargata, estesa anche alle famiglie e alla comunità. Fino dalla formazione iniziale è allora importante riflettere a fondo sulla pluralità dei profili docenti (non soltanto legata esclusivamente alle discipline) e sulla necessità della presenza di tale pluralità, formando abiti mentali disponibili alla diversificazione, a evolvere la propria professionalità in ragione sia di forme di insegnamenti, sia di nuove articolazioni della figura docente, quale ad esempio l'esperto in creazione di reti tra differenti istituzioni. E ciò comporta dall'altra parte disponibilità a rivedere modelli di formazione iniziale, modalità di progressione e riqualificazione nel corso della carriera, oltre che, sul piano della *governance* vera e propria, la necessaria transizione a un quadro di governo e d'indirizzo dei sistemi scolastici e formativi in grado di comporre al proprio interno la molteplicità di legittime istanze di cui sono portatori i diversi soggetti sociali interessati alla educazione e alla formazione.

La complessità della transizione rende necessari riferimenti di sistema: l'azione di cambiamento va fondata sulle risorse attualmente presenti all'interno del con-

testo, definendo sì le caratteristiche che il sistema dovrà nel tempo assumere e definendone chiaramente le modalità (Bertagna 2020) con cui dovrà essere promosso e guidato il percorso, ma nella consapevolezza che esso percorso potrà trovare compimento soltanto a medio termine e soltanto mediante un governo delle cose che si dimostri in grado di portare all'interno del sistema in maniera concertata esigenze, bisogni, risorse delle differenti istituzioni formative e non, utili tanto alla progettazione quanto alla gestione delle strutture formative. Tra vecchie e nuove necessità, si ripropone il rapporto (a oggi non ancora paritario) tra scuola e università per una migliore possibile configurazione e gestione dei curricoli formativi sulla base delle risorse di competenza disciplinare, professionale, organizzativa effettivamente presenti e disponibili; la necessità di permeabilità delle istituzioni scolastiche a rapporti continui e incisivi con il proprio contesto; la flessibilità come la disponibilità ad assumere e attuare percorsi in grado di supportare l'effettivo orientamento dei soggetti nelle loro scelte; la contrattualità come aspetto che permette di scegliere nel modo più consono il proprio percorso di istruzione, formazione, e lavoro.

5. Percorso formativo e accesso al ruolo

Quanto propongo in merito alla ristrutturazione del percorso di formazione insegnante conferma l'esigenza di «inserirsi in un'ottica di impegno totale dell'individuo, [...] e [...] imboccare decisamente la via di una preparazione iniziale mirata, condotta fino dai livelli universitari in stretta interazione tra la dimensione professionale e quella di ricerca» (Genovesi 2005, pp.153-166), dove tuttavia l'università abbandoni ogni stile 'pre-dicadorio', assuma modalità co-costruttive e trans-disciplinari del sapere e forme di comunicazione dialogiche e aperte, e sia predisposta come servizio territoriale di connessione e collaborazione di agenzie formative (a partire anche dall'implementazione dei centri-interateneo).

Un tre + due *specifico* per la professionalità insegnante, dove il corso di laurea sia già caratterizzato da una didattica fortemente laboratoriale, e il corso magistrale sia gestito da centri interateneo e metodologicamente centrato sulla ricerca-riflessione-laboratorio, e dove, non secondaria ma interlocutoria all'accademia, la figura dei formatori di formatori/ insegnanti esperti (figura al centro del dibattito pedagogico internazionale degli ultimi anni) sia il collettore privilegiato per interpretare e riflettere sulla circolarità tra teoria e pratiche come ambienti di ricerca educativa. Soltanto per i laureati con i risultati 'migliori' (primo discrimine - European Parliament 2008; European Commission 2012), segua un anno di 'formazione specialistica', accessibile per regione e con progressiva selezione legata al rendimento corrispondente inderogabilmente all'eccellenza (secondo discrimine: determinato dal 'fabbisogno' prevedibile, nella prospettiva dell'incardinamento in ruolo nella scuola), che consista nell'esercizio vivo della professione, con obbligo di tutoraggio e assistenza programmata da parte di uno o più insegnanti *tutor* e del centro interateneo di riferimento più prossimo. A concludere l'anno specialistico, la discussione di una tesi (abilitante all'insegnamento), alla cui valutazione concorra la valutazione sulla professionalità acquisita da parte del collegio dell'istituto con il quale si è lavorato, e il cui esito definisce o meno l'assunzione in ruolo. In tal modo, questi i risultati: con la metodologia adottata, l'interiorizzazione di un modello di ricerca ricorsiva proprio dell'insegnante ricercatore, capace «di indagare sui documenti e sull'esame di essi [...] di far passare il messaggio della necessità di saper fare ricerca se si vuole individuare un signifi-

cato alla realtà che ci circonda [...di] rapportare ciò che intende insegnare con le finalità dell'educazione [,e...] ricercare le modalità migliori per poter far circolare fra i suoi allievi e poter far loro comprendere le interpretazioni su quello che vuole insegnare» (Genovesi 2002, p. 59); con la certezza dell'assunzione in ruolo in relazione dipendente dal raggiungimento della professionalità richiesta, abbattimento della condizione di cronica precarietà; con il protagonismo dei centri interateneo, costruzione di una professionalità non settoriale; attraverso l'immissione tempestiva nei *luoghi* della specifica formazione, costruzione di una identità personale, sociale e professionale densa di senso di appartenenza (Lawton 1987); con l'immersione lavorativa nella comunità durante la formazione specialistica, costruzione di senso di responsabilità reciproca tra il soggetto in formazione e la comunità stessa (Purkey, Smith 1983; Hopkins 1987; Aho, Pitkänen, Sahlberg 2006), per una scuola interpretata e vissuta «nel significato del termine da cui proviene (*scholé*) [, cioè non ...] un luogo, tanto meno l'indirizzo di un ufficio amministrativo periferico dello Stato, bensì uno stato dell'animo delle persone che la abitano» (Bertagna 2020, p. 55)

Riferimenti Bibliografici

- Aho, A., Pitkänen, K., Sahlberg, P. (2006). *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. Washington DC: The World Bank.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte di attesa*. Roma: Edizioni Studium.
- Bubner, R. (1985). *Azione linguaggio e ragione*. Bologna: Il Mulino.
- Ellerani, P. (2018). Capacitare il profilo professionale degli insegnanti secondari. In Margiotta, M., *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione dei docenti della scuola secondaria* (pp.111-127). Trento: Erickson.
- European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:-0374:FIN:EN:PDF>
- European Parliament (2008). *Improving the quality of teacher education*. <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?reference=A6-2008-0304&type=REPORT&language=EN&redirect>
- Frabboni, F. (1974). *Pedagogia. Saggio critico, testimonianze, documenti*. Roma: edizioni Accademia.
- Genovesi, G. (2002). *La scuola che fa ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Genovesi, G. (2005). *Scienza dell'educazione e pedagogia speciale*. Roma: Carocci.
- Hattie, J. (2005). *What is the nature of evidence that makes a difference to learning?* 13.10.13128/formare-13253.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/NY: Routledge.
- Hopkins, D. (1987). *Improving the Quality of Schooling*. Lewes: Falmer Press.
- Lawton, D. (1987). *The changing role of the teacher: Consequences for teacher education and training*. *Prospects* 17, 91–98.
- Margiotta, M. (1999). *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: PensaMultimedia.
- Margiotta, U. (2017). La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori. in Margiotta, U. (a cura di) *Formazione e Insegnamento*. XV. 3, 9.
- Margiotta, U. (2018). L'insegnante che vogliamo. In Margiotta, M., *Teacher Education Agenda*.

- Linee guida per la formazione dei docenti della scuola secondaria* (pp.13-30). Trento: Erickson.
- OCDE-Unesco (2001). *Teacher's for Tomorrow's Schools. Analysis of the World Education Indicators*. Paris.
- Porcheddu, A. (1988). Gli insegnanti. in Genovesi, G. (a cura di). *Continuità educativa e scuola di base*. Napoli: ESI.
- Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- Ricoeur, P. (1997). *La persona*. Brescia: Morcelliana.
- Scaglioso, C. (2009). *La pedagogia. Una scienza pratica*. Foligno (PG): Guerra.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. NY: Basic Book
- Scurati, C. (2007). La scuola. Analisi e prospettive. in Scaglioso, C. (a cura di). *Per una paideia del terzo millennio*. Vol. II. Roma. Armando.
- Tempesta, M. (2018). La cura della dimensione motivazionale nella formazione dei nuovi insegnanti. In Margiotta, M., *Teacher Education Agenda. Linee guida per la formazione dei docenti della scuola secondaria* (pp.129-137). Trento: Erickson.