



# Initial Teacher Training (ITE) and the skills assessment: An exploratory survey

## La formazione iniziale dei docenti e il bilancio delle competenze: Un'indagine esplorativa

---

Rosaria Capobianco

Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli studi di Napoli Federico II  
rosaria.capobianco@unina.it  
<https://orcid.org/0000-0001-8929-6511>

---

### ABSTRACT

This essay, starting from the *sine tempore quaestio* of the initial training of secondary school teachers, aims to analyse the wide range of competencies required of the teacher and how the new training path formalized by Law 79/2022 will ensure the acquisition and evaluation of the required competencies. In this regard, initial data are presented from the *Skills Assessment* completed by 1735 enrollees of PF24 of the University of Naples Federico II who independently decided to fill it out. This is a reflective-investigative process that paves the way for the construction of the *Teaching Portfolio*.

Il presente saggio, partendo dalla *sine tempore quaestio* della formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria, intende analizzare l'ampio ventaglio delle competenze richieste al docente e in che modo il nuovo percorso formativo formalizzato con Legge 79/2022 garantirà l'acquisizione e la valutazione delle competenze richieste. A tal proposito si presentano i dati iniziali del *Bilancio di competenze* (Bdc) compilato da 1735 iscritti del PF24 dell'Università di Napoli Federico II che in piena autonomia hanno deciso di compilarlo. Si tratta di un processo riflessivo-indagativo che apre la strada alla costruzione del *Teaching Portfolio*.

### KEYWORDS

Initial Teacher Education (ITE), Competences Teacher, Assessment of Competences, Reflexivity  
Formazione iniziale docenti, Competenze docente, Bilancio delle competenze, Riflessività

### CONFLICTS OF INTEREST

The Author declare that there is no conflict of interest.

## 1. Introduzione

In Italia, ma anche in Europa, la *sine tempore quaestio* della formazione dei docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado, è sempre di grande attualità (Baldacci, 2013; Barbieri et al., 2016; Ferrari et al., 2021): dalla primavera del 2010, data degli ultimi esami della sessione straordinaria dell'anno accademico 2008–2009 della S.S.I.S., la *Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario*<sup>1</sup>, fino ad oggi, si sono alternati vari “sistemi” per la formazione iniziale dei docenti, in simmetria speculare con i diversi governi politici avvicendatisi in questi anni (Domenici, 2017; Magni, 2019; Morandi, 2021).

Dalla *Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario* (S.S.I.S.), un percorso di formazione organizzato in modalità interateneo a livello regionale, di durata biennale, che ha visto l'attivazione di ben nove cicli (Di Pasqua, Grassilli, & Storti, 2009), in cui per la prima volta in Italia l'università e la scuola secondaria hanno *cooperato* «in un percorso istituzionalizzato per la formazione dei docenti che richiede la presenza di specifiche figure di mediazione tra le due realtà» (Ferrari, 2021, p. 147); si è poi passati al *Tirocinio formativo attivo* (Tfa)<sup>2</sup>, un nuovo percorso universitario abilitante di durata annuale, che ha avuto solo due cicli: un primo ciclo nell'anno accademico 2011–2012, anche se i corsi si sono svolti concretamente nel successivo anno (Ulivieri, 2012), e un secondo ciclo nell'anno accademico 2014–2015.

Dopo appena due cicli, il Tfa è stato soppiantato, nel 2017, durante il governo Gentiloni, dal «percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente» (Presidente della Repubblica, 2017, p. 3), forse meglio conosciuto come «percorso FIT» (così infatti viene denominato nel D.Lgs.), che, oltre al conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento (*formazione iniziale*), prevedeva un percorso di tirocinio retribuito (*tirocinio*), fino alla definitiva immissione in ruolo (*inserimento*).

Il «percorso FIT», introdotto dal D.Lgs. 59/2017 (attuativo della Legge 107/2015, la cosiddetta legge sulla “Buona Scuola”; cfr. Parlamento Italiano, 2015; cfr. Presidente della Repubblica, 2017)<sup>3</sup>, ha cambiato, insieme al D.M. 616/2017, le regole per il reclutamento dei docenti: la principale novità è stata l'introduzione dell'obbligo del conseguimento dei *24 crediti formativi universitari* o molto semplicemente indicati anche come *24 CFU per l'insegnamento*. Infatti, per l'accesso al «percorso FIT», che avveniva tramite concorso, occorrevano oltre al di previsto dal regolamento delle classi di concorso (DPR 19/16 come integrato e corretto dal D.M. 259/17), anche i 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche.

1 L'istituzione delle SSIS fu stabilita con la legge 19 novembre 1990, n. 341, mentre i criteri generali furono fissati dal decreto del MIUR del 26 maggio 1998. Il primo ciclo della SSIS risale all'anno accademico 1999/2000.

2 Il TFA fu introdotto dal decreto del MIUR n. 249 del 10 settembre 2010, emanato ai sensi della legge n. 244 del 24 dicembre 2007, e modificato dal decreto n. 81 del MIUR del 25 marzo 2013. Il primo ciclo del Tfa fu avviato in seguito all'emanazione del decreto Miur 4 aprile 2011, n. 139, firmato dal Ministro Mariastella Gelmini.

3 Il governo Renzi con la legge 107 del 13 luglio 2015, la «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti», modifica, ancora una volta il quadro delineatosi dopo il 2008. Tra le novità introdotte si possono citare all'articolo 1, il comma 114, che annuncia il bando di un concorso per titoli ed esami per l'assunzione a tempo indeterminato del personale docente, la formazione continua in servizio con i commi 121-125, la valorizzazione del merito e la valutazione dei docenti con il comma 126, ma anche «l'introduzione di un sistema unitario e coordinato che comprenda sia la formazione iniziale dei docenti sia le procedure per l'accesso alla professione» (Parlamento Italiano, 2015, comma 181, lettera b, punto 1).

Il titolo di laurea idoneo all'insegnamento, dal 2017 in poi, non era più un requisito sufficiente per poter entrare nelle aule scolastiche, bisognava aver conseguito almeno 24 crediti formativi nei settori antropo-psico-pedagogici e nelle metodologie didattiche.

In realtà il «percorso FIT», nella sua iniziale struttura legislativa (Presidente della Repubblica, 2017), non si è mai realizzato: infatti nell'anno scolastico 2018–2019, è stato previsto solo per i vincitori del concorso riservato ai docenti già abilitati di essere ammessi direttamente al terzo anno del «percorso FIT», con l'idea di far loro svolgere, nel corso dell'anno scolastico, sia il *periodo di formazione* che la *prova finale* prevista per i neoassunti.

Il primo governo Conte con la Legge di Bilancio 2019 (Parlamento Italiano, 2018) ha abolito il «percorso FIT» ristabilendo il “vecchio principio” che l'abilitazione all'insegnamento dovesse essere conseguita soltanto attraverso i concorsi pubblici, che sarebbero stati periodici. La Legge di Bilancio 2019 ha confermato che, per poter partecipare ai concorsi per “entrare” nella scuola, oltre al possesso della laurea magistrale o del titolo equipollente, gli aspiranti docenti dovessero possedere anche i 24 CFU, come previsto dal D.Lgs. 59/2017 (Presidente della Repubblica, 2017).

Questa “essenzializzazione” del percorso di formazione ha alimentato diverse polemiche, da più parti sono state avanzate delle critiche, in particolare la Consulta delle società pedagogiche, il 30 maggio 2019, condivise un documento sulla formazione degli insegnanti della scuola secondaria italiana, attraverso il quale si sottolineava l'*urgenza* di una formazione in ambito socio-psicopedagogico per tutti i docenti, sia per coloro che avessero intenzione di partecipare ai concorsi per poter insegnare, sia a chi già era nel mondo della scuola, ma soprattutto si dava un grande risalto al percorso di tirocinio.

«In esso si sottolinea la gravità della situazione, con l'abolizione del Fit a seguito del decreto di bilancio 2019 e la conseguente cancellazione di un'esperienza di tirocinio giudicata al contrario indispensabile per garantire al meglio il *training* iniziale dei docenti» (Ferrari, 2021, p. 160).

Tante polemiche, tante proposte, tanti dibattiti, (uno degli ultimi è stato, nell'ottobre del 2021, un Convegno presso l'Università degli Studi di Bergamo: «*Laurée abilitanti per (quasi) tutti. Perché escludere solo i “professionisti” dell'insegnamento scolastico?*») ma nulla è cambiato, fino al giugno del 2022, quando il Capo VIII (denominato *Istruzione*) del D.L. 36/2022 (Presidente della Repubblica, 2022), coordinato con la legge di conversione n. 79 del 29 giugno 2022 (Parlamento Italiano, 2022), ha modificato il D.Lgs. 59/2017 (Presidente della Repubblica, 2017), rimodulando il sistema di formazione iniziale e di accesso in ruolo e strutturandolo in tre step. In particolare la lettera c) del comma 1 dell'articolo 44 del D.L. 36/2022, ha sostituito l'originario articolo 2 del Decreto legislativo 59/2017, delineando il nuovo sistema in tre passaggi:

- 1) una formazione iniziale attraverso un percorso universitario e accademico abilitante corrispondente a non meno di 60 crediti formativi universitari (CFU) o accademici (CFA), attraverso i quali gli aspiranti docenti dovranno acquisire le «competenze teorico-pratiche»;
- 2) l'indizione di un concorso pubblico nazionale, su base regionale o interregionale;
- 3) un periodo di prova in servizio di durata annuale con un test finale e la valutazione conclusiva (Presidente della Repubblica, 2022, p. 39).

Si tratta di un altro “tentativo” messo in atto dal Ministero dell’Istruzione per

«elevare la qualificazione professionale dei docenti delle scuole secondarie basandola su un modello formativo strutturato e raccordato tra le università, le istituzioni dell’alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM) e le scuole, idoneo a sviluppare coerentemente le competenze necessarie per l’esercizio della professione di insegnante, nonché per dare attuazione alla riforma della formazione dei docenti prevista nel Piano nazionale di ripresa e resilienza» (Presidente della Repubblica, 2022, p. 38).

Un “tentativo” che il D.L. 36/2022 ritiene «idoneo» per sviluppare tutte quelle competenze necessarie per esercitare la professione di docente, riuscendo al tempo stesso a dare attuazione a quanto previsto dal *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (PNRR, 2021) che ha inserito la *riforma della formazione dei docenti*, tra le «sei riforme» che hanno l’obiettivo prioritario di contribuire a far sì che il sistema scolastico sia al centro della crescita del nostro Paese, in perfetta sinergia e pienamente integrato alla dimensione europea (Unione Europea et al., 2021, p. 8).

Nel documento *Futura. La scuola per l’Italia di domani. PNRR Istruzione* (2021) si sottolinea l’importanza della *Scuola* per riuscire ad attivare un vero piano di trasformazione del nostro Paese, che possa sviluppare una crescita economica non solo sostanziale e robusta, ma soprattutto *inclusiva* e *sostenibile*, così da lasciare alle generazioni future un’eredità preziosa (Ferrari et al., 2019).

*Futura. La scuola per l’Italia di domani* (2021) è la «cornice che collega le diverse azioni attivate grazie a risorse nazionali ed europee per una scuola innovativa, sostenibile, sicura e inclusiva» (Unione Europea et al., 2021, p. 3), il Ministero dell’Istruzione nell’ambito degli interventi previsti dal *PNRR Italia Domani* ha avanzato ben 6 riforme e 11 linee di investimento. L’obiettivo prioritario è quello di realizzare un nuovo sistema educativo in grado di garantire *in primis* il fondamentale *diritto allo studio*, per poi riuscire a sviluppare nelle studentesse e negli studenti tutte quelle competenze necessarie per cogliere le tante e molteplici sfide del futuro, il tutto accompagnato da un atteggiamento inclusivo che sia in grado di superare qualsiasi tipo di disparità, riuscendo a contrastare la “endemic” dispersione scolastica, l’allarmante povertà educativa e i tanti divari territoriali.

Per riuscire in questa impresa “storica” il Ministero ha investito seriamente sulla “formazione iniziale dei docenti” proprio grazie al PNRR, in quanto la riforma proposta con *Futura*, che mira alla revisione dell’attuale sistema di reclutamento degli insegnanti e ad un ripensamento della formazione iniziale e lungo l’intera carriera, ha avuto la sua formalizzazione legislativa nella Legge 79/2022, che ben esprime la necessità di rendere davvero proficua la collaborazione tra l’università e la scuola (Parlamento Italiano, 2022).

L’idea principale, che anima il processo di *ripensamento* della formazione iniziale, è investire nello sviluppo delle *competenze* dei docenti affinché si realizzi un miglioramento significativo della qualità dei percorsi educativi, un perfezionamento auspicato anche dai tanti *Manifesti* per la riforma della scuola pubblicati in questi ultimi anni (Goleman & Senge, 2016; Morin, 2015; Robinson & Aronica, 2016).

È chiaro, quindi, come la «formazione iniziale degli insegnanti», indicata dalla Commissione Europea nel *Rapporto Eurydice* (2021), *Teachers in Europe Careers, Development and Well-being*<sup>4</sup>, con l’acronimo ITE (*Initial Teacher Education*), rap-

4 Il *rapporto Eurydice* (2021) tradotto in italiano con il titolo: *Insegnanti in Europa: carriera, sviluppo professionale e benessere*, analizza diversi aspetti chiave della vita dei docenti non solo dei 27 Stati membri dell’UE, ma anche del Regno Unito, dell’Albania, della Bosnia ed Erzegovina, della Svizzera,

presenti il punto di partenza, lo «starting point», di un «processo continuo di sviluppo professionale» (Commissione Europea, 2021, p. 61) e per Musset «the way it is organised plays a key role in determining both the quality and the quantity of teachers» (Musset, 2010, p.4).

«It aims to provide prospective teachers with core professional competences and to develop the attitudes needed for their future role and responsibilities. It offers opportunities to build awareness about the profession and usually to have a first teaching experience through in-school placements» (Commissione Europea, 2021, p. 61).

Pertanto il *Rapporto Eurydice* (Commissione Europea, 2021) sintetizza in poche parole lo scopo di poter disporre di una formazione iniziale di qualità, ossia «fornire» ai futuri docenti le «competenze professionali di base e sviluppare i comportamenti necessari», uno scopo che in questi ultimi tre anni era stato assolutamente «dimenticato» e che invece è oggi «ripensato» grazie al ritorno delle ore di  *tirocinio diretto* e di  *tirocinio indiretto* previste dalla legge 79/2022 (Parlamento Italiano, 2022). Il *Rapporto*, infatti, valorizza l'acquisizione della consapevolezza riguardo la professione docente, proprio attraverso le prime esperienze di insegnamento attraverso *in-school placements*. Del resto il *tirocinio*, svolto con la supervisione di un docente di scuola secondaria ad esso preposto, rappresenta quella fucina di competenze che è intrinsecamente collegata alla capacità del futuro docente di riuscire a gestire e a padroneggiare tutta una serie di situazioni complesse, che travalicando il livello delle conoscenze e delle abilità, *dimostra e mostra* come esse si possano applicare in modo pertinente ai differenti contesti reali. In linea con quanto afferma Guy Le Boterf, in *Repenser la compétence* (2008), un testo che sintetizza in «15 propositions» le tante dimensioni della *competenza*, non è possibile separare l'azione dalla riflessione, in quanto entrambe determinano la competenza, proprio a dimostrazione della forte interdipendenza che si crea tra le dimensioni del *sentire*, del *pensare* e dell'*agire*.

L'attenzione verso il variegato universo delle competenze è facilmente desumibile dal D.L. 36/2022 (Presidente della Repubblica, 2022), infatti nel testo legislativo la parola «competenza/e» compare ben 17 volte: l'insistente reiterazione è certamente «espressione» e allo stesso tempo «sintesi» di un atteggiamento epistemico e di un modello teorico di riferimento che vede la «competenza» come il fulcro intorno al quale progettare interventi nell'ambito dell'istruzione, della formazione professionale e della gestione delle risorse umane.

La parola «competenza» è presente in modo considerevole, nei diversi documenti emanati dal Ministero dell'Istruzione, da almeno due decenni: è dal 2003, ossia a partire dalla Legge 53/2003, meglio conosciuta come la *Riforma Moratti*, che la parola *competenza*<sup>5</sup>, intesa come la capacità di un soggetto di saper impiegare le sue conoscenze e abilità, in differenti contesti, non solo è presente, ma rappre-

dell'Islanda, del Liechtenstein, del Montenegro, della Macedonia del Nord, della Norvegia, della Serbia e della Turchia.

5 Nel testo della Legge n. 53/2003 la parola *competenza*, sia nella forma singolare che nella forma plurale, compare complessivamente 23 volte, ma sono nove le volte che viene adoperata per indicare la capacità di mobilitare un insieme di «risorse cognitive» per affrontare le differenti situazioni (Le Boterf, 1994; 2001; 2008; Parlamento Italiano, 2003). Precisamente il lemma *competenza/e* è stato disambiguato per distinguerlo dal concetto di *competenza* inteso come la legittimazione normativa da parte di un'autorità o di un organo a poter svolgere determinate funzioni (ad es. «è competenza delle Regioni»).

senta uno degli obiettivi da far raggiungere agli studenti (basti semplicemente pensare alla «*Certificazione delle competenze*» e ai «*Percorsi per le competenze trasversali*») (Parlamento Italiano, 2003).

## 2. Le competenze del docente nella *formazione iniziale* secondo la Legge 79/2022

Da diversi decenni, in ambito nazionale e internazionale, si sta discutendo in merito alle competenze che i docenti devono possedere, la discussione è la diretta conseguenza del radicale cambiamento che ha interessato il mondo del lavoro.

La «società della conoscenza» si è trasformata nella «società delle competenze» (Capobianco, 2017), di conseguenza la scuola ha dovuto attivare, negli ultimi due decenni, continui cambiamenti per far fronte alla richiesta pressante, da parte del mondo del lavoro, di poter disporre di professionisti preparati e competenti, in grado di saper gestire e fronteggiare problemi nuovi e spesso di difficile soluzione, in differenti contesti, riuscendo ad adottare strategie pertinenti.

Ma per “formare” le nuove generazioni della *società delle competenze* è necessario “formare” i docenti che insegneranno nella scuola della *società delle competenze*.

La consapevolezza di dover investire sulla qualità di un corpo docente *competente* trova la sua *pars construens* nei diversi commi dell’articolo 44 del Capo VIII della Legge 79/2022 che nel predisporre le modalità della formazione iniziale degli aspiranti docenti di posto comune, compresi i docenti tecnico-pratici, delle scuole secondarie di primo e secondo grado, delinea il quadro generale delle *competenze* da far acquisire e successivamente valutare. In particolare, il comma 2 dell’articolo 44 presenta una lunga serie di competenze e di capacità che il *percorso di formazione iniziale, selezione e prova* ha l’obiettivo di “sviluppare” e di “accertare” nei futuri docenti:

«[a] le competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, psicopedagogiche, didattiche e metodologiche, specie quelle dell’inclusione e della partecipazione degli studenti, rispetto ai nuclei basilari dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti; [b] le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, psicopedagogiche, relazionali, orientative, valutative, organizzative, didattiche e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari nonché con le competenze giuridiche, in specie relative alla legislazione scolastica; [c] la capacità di progettare, anche tramite attività di programmazione di gruppo e tutoraggio tra pari, percorsi didattici flessibili e adeguati alle capacità e ai talenti degli studenti da promuovere nel contesto scolastico, in sinergia con il territorio e la comunità educante, al fine di favorire l’apprendimento critico e consapevole, l’orientamento, nonché l’acquisizione delle competenze trasversali da parte degli studenti, tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di ciascuno di essi; [d] la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione di docente e con l’organizzazione scolastica e la deontologia professionale» (Parlamento Italiano, 2022).

Molte delle competenze fissate nella legge 79/2022 coincidono con quelle indicate nell’articolo 27 del CCNL (ARaN et al., 2018), il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del Comparto Scuola, che nel *Profilo Professionale Docente* elenca tutte le competenze in grado di rappresentare e delimitare il profilo professionale del docente, si tratta di: «competenze disciplinari[;]

competenze psicopedagogiche[;] competenze metodologico-didattiche[;] competenze organizzativo-relazionali[;] competenze di ricerca[;] competenze di documentazione[;] competenze di valutazione» (ARaN et al., 2018, p. 41).

È chiaro, da quanto scritto nel CCNL, che tutte queste competenze tra loro «correlate» ed «interagenti», si sviluppino non solo col maturare dell'esperienza didattica, ma anche grazie all'attività di studio e alla sistematizzazione della pratica didattica (ARaN et al., 2018, p. 41). Pertanto, è la perfetta triangolazione tra questi tre elementi a generare la qualità del processo di insegnamento.

Le competenze indicate nell'articolo 27 del CCNL Comparto Scuola (ARaN et al., 2018) coincidono con quelle indicate nel D.L. 36/2022 (Presidente della Repubblica, 2022) e nella Legge 79/2022 (Parlamento Italiano, 2022), che a loro volta riprendono quelle indicate nel testo del D.Lgs. 59/2017 (Presidente della Repubblica, 2017). Infatti, mettendo a confronto i tre testi (vedi *Tabella 1*), ossia il D.Lgs. 59/2017 (Presidente della Repubblica, 2017), il D.L. 36/2022 (Presidente della Repubblica, 2022) e la Legge 79/2022, è possibile notare elementi identici e delle interessanti novità riguardanti i temi dell'inclusione, della partecipazione e della cooperazione, della flessibilità e della responsabilità educativa (per evidenziare le sequenze di testo dissimili e l'aggiunta di termini si è scelto di utilizzare il corsivo).

D.Lgs. 59/2017	D.L. 36/2022	Legge 79/2022
a) le competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, in relazione ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;	a) le competenze culturali, disciplinari, <i>pedagogiche</i> , didattiche e metodologiche, <i>specie quelle dell'inclusione</i> , rispetto ai nuclei basilari dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;	a) le competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, <i>psicopedagogiche</i> , didattiche e metodologiche, specie quelle dell'inclusione e <i>della partecipazione degli studenti</i> , rispetto ai nuclei basilari dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;
b) le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari;	b) le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari, <i>nonché con le competenze giuridiche in specie relative alla legislazione scolastica</i> ;	b) le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, <i>psicopedagogiche</i> , relazionali, <i>orientative</i> , valutative, organizzative, <i>didattiche</i> e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari nonché con le competenze giuridiche, in specie relative alla legislazione scolastica;
c) la capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati al contesto scolastico, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti;	c) la capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati <i>alle capacità e ai talenti degli studenti da promuovere</i> nel contesto scolastico, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole e l'acquisizione delle competenze da parte degli studenti;	c) la capacità di progettare, <i>anche tramite attività di programmazione di gruppo e tutoraggio tra pari</i> , percorsi didattici flessibili e adeguati alle capacità e ai talenti degli studenti da promuovere nel contesto scolastico, <i>in sinergia con il territorio e la comunità educante</i> , al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole, <i>l'orientamento</i> , <i>nonché</i> l'acquisizione delle competenze trasversali da parte degli studenti, <i>tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di ciascuno di essi</i> ;

d) la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione docente e con l'organizzazione scolastica.	d) la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione di docente e con l'organizzazione scolastica e la deontologia professionale.	d) la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione di docente e con l'organizzazione scolastica e la deontologia professionale.
---	---	---

**Tabella 1. Confronto tra testi legislativi (Parlamento Italiano, 2022; Presidente della Repubblica, 2017; Presidente della Repubblica, 2022).**

Attraverso il confronto in parallelo dei tre testi legislativi (il D.Lgs. 59/2017, il D.L. 36/2022 e la Legge 79/2022) è possibile cogliere la ricerca del cambio di prospettiva che ha preso corpo in questi ultimi cinque anni, dal 2017 al 2022. Ma è soprattutto la Legge 79/2022 a polarizzare l'attenzione, in quanto ha ampliato e integrato i precedenti punti *a*, *b* e *c* del D.Lgs. 59/2017 (Presidente della Repubblica, 2017) e del D.L. 36/2022, (mentre il punto *d* è rimasto sostanzialmente invariato), delineando un nuovo *prototipo* di docente (cfr. Presidente della Repubblica, 2022).

Di seguito sono sintetizzati gli elementi "nuovi" introdotti dalla Legge, tutti aspetti davvero interessanti e utili per comprendere il nuovo profilo richiesto dal Ministero: un *docente competente, riflessivo e inclusivo* (Strollo & Capobianco, 2022, p. 14).

Di seguito sono elencati i cambiamenti attuati:

- rispetto al punto *a*) si evidenzia che sono state aggiunte, alle competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, didattiche e metodologiche, anche le competenze psicopedagogiche, e si è sottolineata l'importanza di tutte quelle competenze riguardanti l'inclusione e la partecipazione degli studenti;
- rispetto al punto *b*), alle competenze proprie della professione di docente, oltre a quelle pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative, tecnologiche e giuridiche, la Legge 79/2022 ha aggiunto anche le competenze psicopedagogiche, orientative e didattiche;
- rispetto al punto *c*), la Legge valorizza, rispetto ai precedenti testi, ben quattro aspetti riguardanti la capacità di progettare dei percorsi didattici flessibili: [i] innanzitutto la valorizzazione delle attività di programmazione di gruppo e il tutoraggio tra pari; [ii] poi ha messo in evidenza l'importanza per il docente di lavorare in sinergia con il territorio e la comunità educante per favorire l'apprendimento critico e consapevole da parte di tutte le studentesse e di tutti gli studenti; [iii] ancora ha inserito l'orientamento, quest'ultimo aspetto non era stato citato nei precedenti due testi, ma è in stretto collegamento con le competenze orientative del punto *b*); [iv] in ultimo ha sottolineato l'importanza di assumere comportamenti inclusivi nella progettazione didattica, tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di ciascuno/a.

La reiterazione delle *competenze psicopedagogiche*, indicate ben due volte nella legge 79/2022 e assenti nei due testi posti a confronto, non deve essere considerato come un elemento nuovo, in quanto tali competenze già comparivano in altri decreti, basti citare il Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre del 2010 (Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi del-

l'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»), che affidava alla formazione iniziale il compito non solo di qualificare, ma anche di 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» (MIUR, 2010, p. 3).

Le novità introdotte dal testo di legge 79/2022 riguardano molto l'*inclusion* e la collaborazione tra i docenti, perfettamente in linea con quanto delineato nel *Profile of inclusive teachers* (EASNIE, 2012) un documento-cardine, ampliato, nel 2014, dal *Five key messages for inclusive education* (EASNIE, 2014), che nel sottolineare la necessità di formare dei «professionisti altamente qualificati» nel campo dell'educazione, ribadisce che

«sono necessarie modifiche in tutti gli aspetti della formazione – programmi di formazione, prassi quotidiane, reclutamento, finanze, ecc. Gli insegnanti e i professionisti dell'educazione della prossima generazione devono essere preparati a essere insegnanti/formatori per tutti gli alunni; è necessario che siano formati non solo per quanto riguarda le competenze, ma anche i valori etici» (EASNIE, 2014, p. 6).

La legge 79/2022 vuole certamente dare un segnale chiaro a tutti coloro che, da oggi in poi, avendo maturato la scelta di diventare docenti, hanno deciso di "formarsi": ciò che li aspetta è un percorso formativo articolato, fatto non solo di conoscenze, come si era verificato negli ultimi anni attraverso il conseguimento dei 24 CFU che di fatto aveva creato un vero e proprio *esamificio*, ma soprattutto strutturato intorno alle competenze, grazie anche alla reintroduzione del *tirocinio diretto e indiretto*.

Del resto un soggetto diventa *competente* in qualcosa, quando riesce ad agire la sua competenza in una forma consapevole. La competenza è sia un *sapere contestualizzato*, perché collegato all'ambiente in cui viene agita, che un *sapere contestualizzante* in quanto è in grado di trasformare in modo attivo l'ambiente in cui si manifesta, del resto la competenza non può essere separata dai differenti fenomeni riguardanti l'interazione sociale (Capobianco, 2017).

### 3. La futura classe docente fa "il bilancio" delle competenze: un'indagine esplorativa

A tutti gli iscritti al PF24, il *Percorso Formativo per l'acquisizione dei 24 crediti formativi universitari (CFU) nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche*, di cui al D.Lgs. 59/2017 e successive modificazioni ed integrazioni e al decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 616/2017, anno accademico 2021/2022, dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, è stata proposta la compilazione di un doppio *bilancio delle competenze*, uno da compilare "in entrata" (prima dell'inizio dei corsi) e uno da redigere "in uscita" (dopo aver sostenuto tutti gli esami), questo al fine di attivare un processo riflessivo in merito alle competenze inerenti alla figura docente.

*Il bilancio delle competenze nel PF24*, un'attività di ricerca del Dipartimento di *Studi Umanistici* dell'Università di Napoli Federico II (ambito disciplinare: Pedagogia generale e sociale), ha una doppia finalità:

- favorire nel futuro docente la riflessione, su alcune delle tante *competenze* legate all'insegnamento, al fine di individuare i *punti di forza* o, al contrario, di *debolezza*, in un processo auto-valutativo;
- porre l'attenzione su quali siano le *competenze* che la ricerca in ambito educativo-didattico, a livello nazionale e internazionale, ritiene proprie della *professionalità* del docente.

La redazione del *Bilancio delle competenze* per gli iscritti al PF24 2021/2022 si compone di due step:

- *un bilancio di competenze in entrata* (per verificare le competenze in ingresso, prima del percorso formativo);
- *un bilancio di competenze in uscita* (per verificare un eventuale cambiamento, per poi riformulare la proposta formativa e l'offerta didattica del PF24).

### 3.1 Presupposti teorici

Da un punto di vista teorico, il *bilancio di competenze* presenta un variegato campionario di modelli che vanno dai classici approcci di *matrice statunitense* a quelli *francesi* più vicini alle culture organizzative europee, che da tempo sottolineano l'imprescindibilità di considerare in un bilancio sia le attitudini, che la struttura della personalità sottesa (Le Boterf, 1994; Joras, 1995; Ruffini & Sarchielli, 2001).

Tra i vari teorici è di fondamentale importanza il contributo fornito da Claude Lévy-Leboyer (1999) che ha sviluppato una propria classificazione identificando *quattro* modelli principali per lo sviluppo di un *Bilancio di Competenze*: tale classificazione costituisce un punto di riferimento nella letteratura esistente (Lemoine, 2002). Lévy-Leboyer ha identificato quattro diversi approcci di bilancio: *l'approccio relazionale*, *l'approccio differenziale*, *l'approccio ergonomico-esperto* e *l'approccio basato sull'immagine di sé*. Il primo, *l'approccio relazionale*, pone il focus attentivo sulla *relazione interpersonale*; *l'approccio differenziale*, invece si focalizza sulle *differenze interindividuali* e sulle caratteristiche del soggetto, quali abilità, conoscenze, tratti della personalità, atteggiamenti, valori, tutti elementi misurabili anche attraverso strumenti quantitativi; *l'approccio ergonomico-esperto*, invece, mette la competenza in relazione con la *praxis* operativa utilizzata, vale a dire con *l'esperienza professionale*; *l'approccio basato sull'immagine di sé* considera la riflessione su di sé, favorendo l'integrazione di nuove informazioni in modo che ci possa essere un'azione di conferma oppure una modifica propositiva dell'immagine di sé del soggetto che partecipa al bilancio (Lévy-Leboyer, 1999).

Partendo da questa classificazione, si è avviata una riflessione critica su quale *modello di bilancio* potesse essere adatto per sondare le competenze di un "futuro docente"; alla fine si è optato per *l'approccio basato sull'immagine di sé* in quanto il bilancio proposto, dato l'elevato numero dei partecipanti, ha soprattutto una finalità informativa/conoscitiva, in quanto offre al soggetto, che decide di compilare il proprio bilancio, la possibilità di auto-analizzarsi in merito al ruolo di docente. È un'autovalutazione che può offrire al soggetto una maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità, professionali e non, grazie alla scoperta di una serie di informazioni recuperate che vengono messe in evidenza per ampliare il proprio concetto di sé.

### 3.2 La metodologia

Il *Bilancio di competenze PF24* (da adesso in poi semplicemente Bdc) non deve essere considerata un'attività di *etero-valutazione*, ma bensì un percorso di *auto-valutazione* (Joras, 1995). Ciascuno è il protagonista attivo di questo processo di autoconsapevolezza, di conseguenza è il primo responsabile del risultato del percorso, che dipende soprattutto dalla sua sincerità nel rispondere e nell'esprimere le proprie idee. È chiara, quindi, la valenza anche *formativa* del Bdc che non essendo una diagnosi di personalità, né una prova di selezione, né un colloquio di valutazione e nemmeno un semplice riconoscimento delle risorse acquisite, si offre come uno *strumento indagativo* che ha lo scopo di rilevare le percezioni e le idee sulla base delle capacità acquisite, delle esperienze maturate, degli interessi e delle attitudini.

Il Bdc PF24 ha un impianto teorico di tipo riflessivo-autobiografico, infatti si basa sulla ricostruzione autobiografica compiuta dal soggetto che non deve essere considerata come una semplice descrizione del passato, ma bensì tale ricostruzione è da intendersi come un viaggio attraverso il quale il soggetto scopre e rielabora l'esperienza didattica vissuta (sia come discente, che eventualmente come docente), cogliendo non solo il senso e la direzione, ma anche la capacità di reinventare se stesso, riconoscendo una serie di elementi su cui gettare le fondamenta della propria attività come docente.

Del resto una delle due finalità del Bdc è certamente la *riflessività* (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008) che, chi decide di compilare il proprio bilancio, deve attivare, uno strumento di indagine funzionale all'analisi critica delle proprie esperienze, un "dispositivo euristico" in grado di indagare criticamente le varie dimensioni dell'agire umano.

Prima di strutturare il *form* del Bdc, è stato necessario dare risposte attendibili ad una serie di interrogativi:

- che cosa si vuole sapere concretamente?
- da quale tipo di risposte si possono ottenere?
- in che misura si desiderano informazioni *differenziate*?
- quanto devono essere vaste e complete le informazioni (*numero delle domande*)?
- per quale scopo si utilizzeranno le risposte (*valutazione e rappresentazione dei risultati*)?

Dopo questo primo *step*, la seconda questione ha riguardato la scelta della *forma* e del *contenuto* del Bdc, in realtà il *possibile* elevato numero dei partecipanti al Bdc ha favorito la scelta di *domande a risposta chiusa*, le cui possibilità di risposta sono già date, consapevoli del fatto, che se da un lato la *domanda a risposta chiusa* di certo facilita la *valutazione quantitativa*, dall'altro comporta di certo lo svantaggio che spesso il soggetto compilatore ha l'impressione che nessuna delle risposte predefinite rispecchi veramente la sua possibile risposta.

Per quanto riguarda il *contenuto*, prima di strutturare il *form* del Bdc sono state compiute delle ricerche per verificare l'esistenza di possibili *Bilanci delle competenze* rivolti ai futuri docenti. L'indagine compiuta ha permesso di accertare l'assenza di esperienze simili, l'unico modello trovato, standardizzato e collaudato da anni, è certamente il modello di *Bilancio iniziale delle competenze* messo a disposizione dall'Indire per i docenti neoassunti e per i docenti con passaggio di ruolo durante l'anno di formazione e di prova (Magnoler et al., 2017), che però ri-

volgendosi prettamente ai docenti risulta non adattabile al contesto universitario del PF24.

### 3.3 Il Bilancio delle competenze PF24 in entrata

Sono stati ben 1735 gli iscritti al PF24 (al “Percorso Formativo di 24 CFU”) anno accademico 2021/2022, dell’Università degli Studi di Napoli Federico II, a decidere di compilare, in piena autonomia, il *Bilancio di competenze*, pubblicato sulla pagina web dell’università federiciana, alla sezione *Didattica* del PF24 A.A. 2021/2022. Di questi 1735 iscritti al PF24 che hanno compilato il Bdc, il 78% è di sesso femminile, precisamente 1360 corsiste, mentre solo il 22% è di sesso maschile, 375 corsisti.

La compilazione del bilancio delle competenze è stata fatta online, ciascun/a studente o studentessa iscritto/a al *Percorso Formativo 24 Crediti Formativi Universitari* dell’Università degli Studi di Napoli Federico II ha scelto di compilare, autonomamente, il *form*, semplicemente collegandosi al sito dell’Ateneo, accedendo alla sezione dedicata al PF24 e tramite il link presente nella sezione *Didattica del PF24*, scegliere di compilare il proprio *bilancio delle competenze* che è stato strutturato attraverso la piattaforma *Microsoft Form*. In un primo momento era stata indicata come *deadline* il 10 giugno 2022, ma si è poi deciso di prorogare fino alla fine di luglio 2022, ossia fino al termine delle lezioni dei corsi del PF24. Attraverso le credenziali della posta istituzionale dell’ateneo federiciano ciascun/a iscritto/a al PF24 poteva compilare il *form* del proprio bilancio delle competenze, ma una sola volta.

Altro dato interessante ai fini della valutazione complessiva del *Bilancio* è la fascia di età di coloro che hanno deciso di compilare il Bdc, dal grafico ben si comprende che la maggior parte degli studenti ha meno di 24 anni, (in realtà la maggior parte degli iscritti frequenta il terzo anno dei corsi di Laurea), la restante parte è iscritta a un Corso di laurea specialistica; molto bassa è la percentuale degli *over 30* (Figura 1).

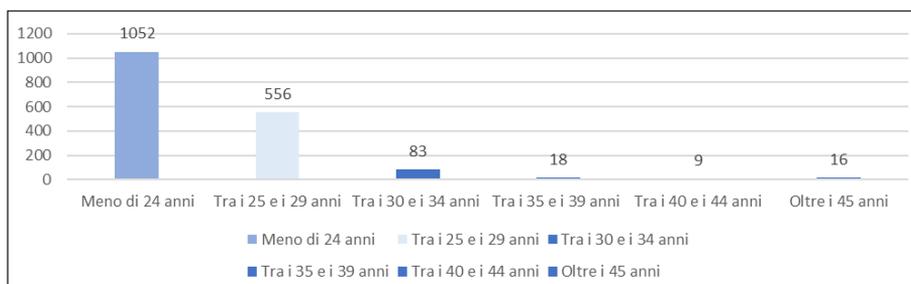
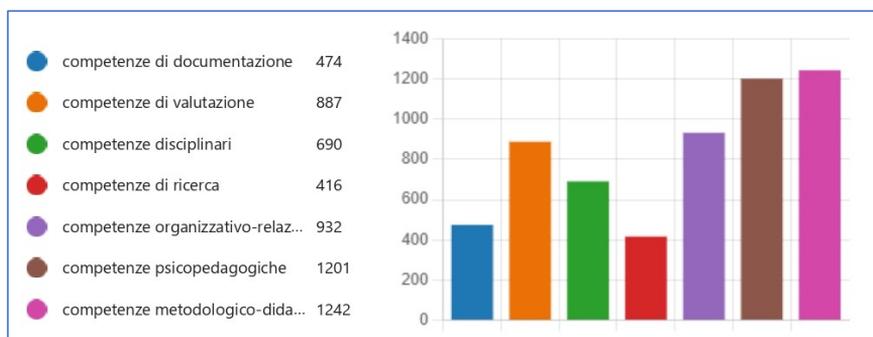


Figura 1. Bilancio delle competenze PF24. Fasce d'età.

L'item 4 del *Bilancio delle competenze* chiede agli iscritti al PF24 di indicare tra le *competenze* illustrate nell'articolo 27 del CCNL (ARaN et al., 2018) le quattro che ciascuno/a ritiene necessarie approfondire per poter migliorare il “proprio” percorso formativo finalizzato a diventare un buon docente (Figura 2). Tra le prime tre competenze figurano le *competenze metodologico-didattiche*, le *competenze psicopedagogiche* e le *competenze organizzativo-relazionali*, ma il dato interessante è sapere che per “questi” futuri docenti, approfondire le *competenze di va-*

lutazione è di gran lunga più importante che approfondire le *competenze disciplinari*. Ultime della lista sono le *competenze di ricerca*, forse a dimostrazione della giovane età dei compilatori del *bilancio*.



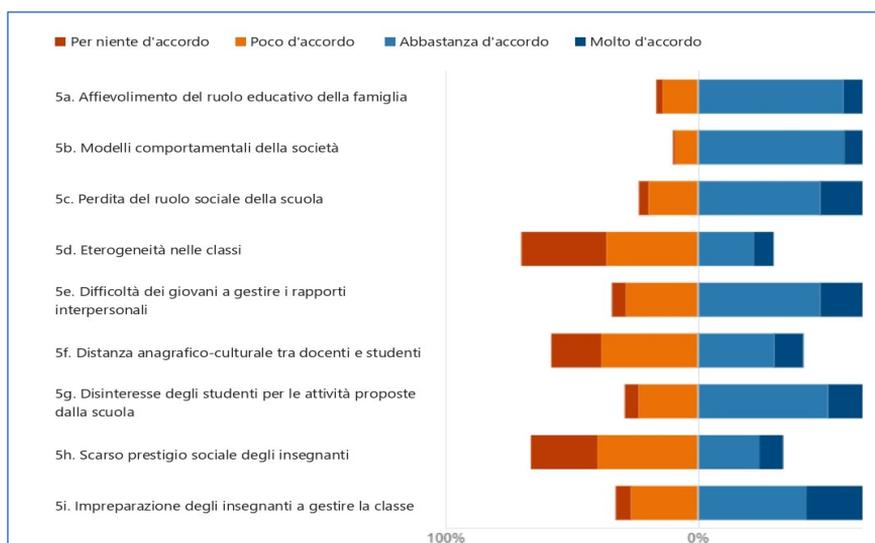
**Figura 2. Bilancio delle competenze PF24. Le competenze da approfondire.**  
**Domanda Item n. 4: “Tra le competenze indicate nell’articolo 27, scegli le competenze che ritieni fondamentali approfondire per migliorare la tua formazione per diventare un/a ‘buon/a docente’ (max. 4 scelte)”.**

Le risposte raccolte dall’*item 5* (Figura 3) riguardano le *difficoltà di gestione della classe*: ai compilatori del bilancio è stato chiesto di esprimere, attraverso una scala Likert a 4 (1. *Per niente*; 2. *Poco*; 3. *Abbastanza*; 4. *Molto*) quanto fossero d’accordo rispetto ad ognuna delle seguenti affermazioni mettendo una crocetta su una delle quattro opzioni:

- Affievolimento del ruolo educativo della famiglia.
- Modelli comportamentali della società.
- Perdita del ruolo sociale della scuola .
- Eterogeneità nelle classi.
- Difficoltà dei giovani a gestire i rapporti interpersonali.
- Distanza anagrafico-culturale tra docenti e studenti.
- Disinteresse degli studenti per le attività proposte dalla scuola.
- Scarso prestigio sociale degli insegnanti.
- Impreparazione degli insegnanti a gestire le classi di oggi.

Gli iscritti al PF24 hanno attribuito le difficoltà di gestione della classe soprattutto ai modelli comportamentali della società e alla perdita del ruolo sociale della scuola, questa lettura sociologica negativa è però accompagnata anche dalla consapevolezza amara dell’impreparazione degli insegnanti a gestire le classi di oggi insieme al disinteresse degli studenti per le attività proposte dalla scuola.

Malgrado la giovane età di coloro che hanno risposto al bilancio, l’analisi è chiara e severa, ma anche piuttosto critica: un dato che sarà sicuramente meglio analizzato nel *bilancio delle competenze in uscita*.



**Figura 3. Bilancio delle competenze PF24. La gestione della classe. Domanda Item n. 5: "A tuo giudizio, le difficoltà di gestione della classe dipendono soprattutto da... Indica quanto sei d'accordo rispetto ad ognuna delle seguenti affermazioni selezionando una delle quattro opzioni."**

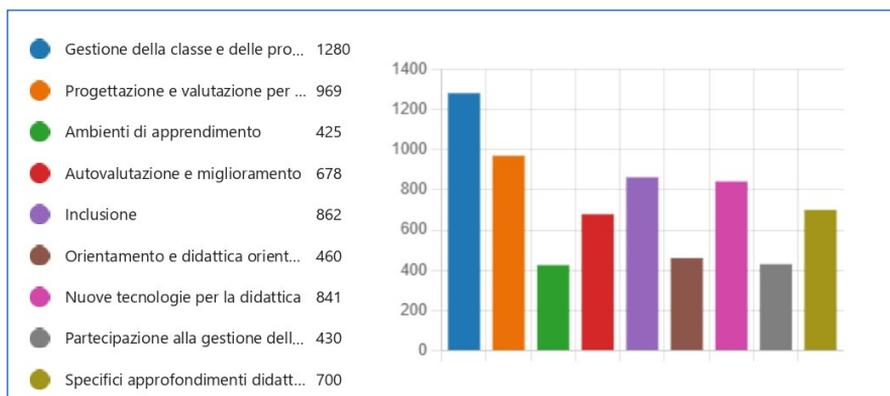
Collegato all'item 4 è l'item 7 del *Bilancio delle competenze*, in quanto si richiedeva di selezionare almeno *tre ambiti* caratterizzanti la figura professionale del docente che ciascuno/a ritenesse necessario approfondire per poter migliorare la propria professionalità come futuro/a docente (Figura 4). I due item (4 e 7) favoriscono entrambi la riflessione non solo sulle competenze possedute, ma anche sulle conoscenze didattiche al fine di individuare i punti di forza o di debolezza, in un processo auto-valutativo.

Gli ambiti caratterizzanti la figura professionale del docente tra cui effettuare la scelta erano i seguenti:

- Gestione della classe e delle problematiche relazionali.
- Progettazione e valutazione per una didattica efficace.
- Ambienti di apprendimento.
- Autovalutazione e miglioramento.
- Inclusione.
- Orientamento e didattica orientativa.
- Nuove tecnologie per la didattica.
- Partecipazione alla gestione della scuola.
- Specifici approfondimenti didattici e disciplinari.

Il 19% ritiene fondamentale il dover approfondire la *gestione della classe e delle problematiche relazionali*, seguito dal 15% di chi ha scelto l'approfondimento di strategie riguardanti la *progettazione e la valutazione per una didattica efficace*, ma il dato più interessante è che il 13% ritiene necessario prepararsi ai temi dell'*inclusione*, in linea con quanto precedentemente esposto. La scelta di questi tre ambiti è stata condivisa da quasi la *metà* di coloro che hanno compilato il bilancio. Scarso interesse è stato rivolto agli *ambienti di apprendimento* (6%) e

alla *partecipazione alla gestione della scuola* (6%), quest'ultimo ambito, forse desta scarso interesse perché spesso viene visto staccato dalla "didattica pura".



**Figura 4. Bilancio delle competenze PF24. Ambiti della professione docente.**  
**Domanda Item n. 7: "Seleziona gli ambiti caratterizzanti la figura professionale del docente che ritieni necessario approfondire per migliorare la tua professionalità come futuro/a docente (max. 4 ambiti)".**

L'ultimo item del *Bilancio delle competenze PF24*, l'item 8, è forse quello che meglio delinea il profilo di chi sceglie di acquisire i 24 crediti formativi universitari (CFU) nelle discipline antro-po-psi-co-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche. È stato chiesto di indicare rispetto a cinque possibili "ragioni" quella che li aveva portati a scegliere di iscriversi al PF24 per il conseguimento dei CFU (Tabella 2). Alla fine, il 58% di coloro che hanno compilato il *bilancio* ha dichiarato di considerare il PF24 un'opportunità, potremmo dire una *chance* da non ignorare, seguito dal 39%, ossia da coloro che l'hanno scelto per la loro *passione per l'insegnamento*; bassissima, quasi irrilevante, è la percentuale di chi la vede come una *scelta casuale*. Certamente la sincerità di chi ha dichiarato che ritiene la scelta di partecipare al concorso per diventare docente un'opportunità, genera perplessità e sgomento, ma anche timore verso una classe docente demotivata, ancora prima di iniziare il proprio lavoro.

Risposta	N
È stata una scelta casuale	7
L'ho scelto per la mia passione per l'insegnamento	684
Il titolo di studio che possiedo...	28
L'insegnamento è una tradizione...	9
È un'opportunità	1006

**Tabella 2. Bilancio delle competenze F24. Le ragioni di una scelta. Domanda Item n. 8: "Per quale ragione hai scelto di accedere al Percorso Formativo per l'acquisizione dei 24 crediti formativi universitari (CFU) nelle discipline antro-po-psi-co-pedagogic**

## 4. Conclusioni

Gli altri esiti del *bilancio di competenze PF24* saranno pubblicati prossimamente, in attesa di poterli confrontare con il *bilancio di competenze in uscita* (i dati saranno disponibili dopo gli ultimi esami di marzo 2023). Dall'analisi delle risposte del bilancio di competenze "in uscita" si potrà accertare se c'è stato un miglioramento delle competenze, delle abilità e delle capacità realizzatosi a seguito del percorso formativo seguito. La valutazione, pertanto permetterà di avere delle indicazioni anche sull'efficacia delle metodologie utilizzate per favorire l'apprendimento. I bilanci pre e post-formazione sono stati strutturati anche per valutare questo aspetto. Dall'analisi dei risultati i responsabili della formazione e i docenti titolari degli insegnamenti del PF24 potranno avere un quadro completo sull'efficacia e sull'impatto che l'attività formativa ha avuto sui corsisti.

Questa indagine esplorativa permetterà di comprendere il possibile bagaglio delle competenze dei futuri docenti e quanto un percorso di "formazione iniziale" ne possa favorire il miglioramento. Di conseguenza, appare chiaro che l'occupabilità del soggetto non è favorita soltanto dal livello formale di qualifica raggiunta, ma bensì è l'insieme delle sue competenze cognitive, sociali e relazionali a permettergli di rendere spendibili le competenze possedute (Margiotta, 2018).

Grazie al *bilancio* il soggetto ha la possibilità di negoziare con il proprio sé un progetto di sviluppo realistico di crescita, che non riguarda solo l'ambito professionale. Proprio per questo le Università devono promuovere strumenti come il *bilancio di competenze* al fine di indagare la presenza anche di quelle competenze trasversali, spesso identificate come *life skills* oppure *core competence* considerate (Commissione europea, 2016), oggi più che mai, delle risorse importanti al fine della costruzione del progetto formativo (Striano & Capobianco, 2015).

Dall'analisi risulta chiaro che il percorso di *bilancio delle competenze* è a tutti gli effetti un *percorso formativo* che non esaurisce le sue finalità nella possibile presa di consapevolezza da parte del soggetto delle varie competenze possedute, ma che mira ad attivare una serie di processi di trasformazione dinamica, di miglioramento generale e di costruzione del proprio sé, iniziando dalla riflessione sul proprio *Teaching Portfolio* (Seldin, 2004).

## Riferimenti bibliografici

- ARaN, FLC CGIL, CISL SCUOLA, FED. UIL SCUOLA RUA, SNALS CONFESAL, FED. GILDA UNAMS. (2018). Contratto collettivo nazionale di lavoro (CCNL) relativo al personale del comparto di istruzione e ricerca triennio 2016-2018. ARaN. Retrieved September 30, 2022, from [https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL\\_%20ISTR%20RISCERCA%20SIGLATO%2019\\_4\\_2018%20DEF\\_PUBB\\_2.pdf](https://www.aranagenzia.it/attachments/article/8944/CCNL_%20ISTR%20RISCERCA%20SIGLATO%2019_4_2018%20DEF_PUBB_2.pdf)
- Baldacci, M. (Ed.). (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Barbieri, N., Gaudio, A., & Zago, G. (Eds.). (2016). *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*. Brescia: ELS La Scuola.
- Capo, M. & Capobianco, R. (2014). *Assessment of competence at university. An explorative survey*. In M. F. Freda (Ed.), *Reflexivity in Higher Education. Research and Models of Intervention for Underachieving Students* (pp. 375–386). Ariccia: Aracne editrice.
- Capobianco, R. (2015). *Il bilancio di competenze all'Università tra EQF e Life skills*. In M. Striano & R. Capobianco (Eds.), *Il bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto* (pp.131–150). Napoli: Fridericiana Editrice universitaria.
- Capobianco, R. (2017). *Verso la società delle competenze: La prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Commissione europea. (2016). *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo,*

- al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni: *Una nuova agenda per le competenze per l'Europa: Lavorare insieme per promuovere il capitale umano, l'occupabilità e la competitività* (COM/2016/0381 final). Retrieved September 30, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52016DC0381>
- Commissione europea. (2021). *Teachers in Europe Careers, Development and Well-being: Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved September 30, 2022, from <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/teachers-in-europe-careers-development-and-well-being/>
- Di Pasqua, S., Grassilli, B., & Storti, A. (2009) (Eds.). *L'eredità della SSIS. 'Luci e ombre' della Scuola per la formazione degli insegnanti*. Trieste: Eut.
- Domenici, G. (Ed.). (2017). *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti*. Roma: Armando.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Retrieved September 30, 2022, from [https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-IT.pdf)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (2014). *Five key messages for inclusive education: Putting theory into practice*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M., Morandi, M., Casale, R., & Windheuser, J. (2021). (Eds.). *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (2021). La pedagogia nell'esperienza formativa dei docenti della secondaria italiana dalle Ssis al Fit (e oltre?) (1998-2019). In M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale, & J. Windheuser (Eds.), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale* (pp. 144–162). Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M., Maticci, G., & Morandi, M. (2019). *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi: Riflessioni tra pedagogia e diritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Goleman, D., & Senge, P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Milano: Rizzoli Etas.
- Joras, M. (1995). *Le bilan de competences*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence: Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris: Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Lemoine, C. (2002). *Risorse per il Bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operative*. Milano: Franco Angeli.
- Levy Leboyer, C. (1999). *La gestion des compétences*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Magnoler, P., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., Rosa, A., Rossi, P. G. (2017). *Il Bilancio delle Competenze nella formazione dei Neoassunti 2014/2015*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- MIUR. (2010). Decreto Ministeriale del 10 settembre del 2010, n. 249. Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244". *Gazzetta Ufficiale Suppl. Ord.*, 2010(23). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg>
- Magni, F. (2019). *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*. Roma: Studium.
- Margiotta, U. (Ed.). (2018). *Teacher Education Agenda: Linee guida per la formazione iniziale dei docenti secondari*. Trento: Erickson.

- Morandi, M. (2021). *La fucina dei professori: Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia: Scholé.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Parlamento Italiano. (2003). Legge 28 marzo 2003, n. 53: Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 2003(77). Retrieved September 30, 2022, from <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>
- Parlamento Italiano. (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 2015(162). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>
- Parlamento Italiano. (2018). Legge 30 dicembre 2018, n. 145. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021 (18G00172). *Gazzetta Ufficiale Suppl. Ord.*, 2018(62). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>
- Parlamento Italiano. (2022). Legge 29 giugno 2022, n. 79. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) (22G00091). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 2022(150). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/06/29/22G00091/sg>
- Presidente della Repubblica. (2017). D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 59. Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00067). *Gazzetta Ufficiale Suppl. Ord.*, 2017(23). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg>
- Presidente della Repubblica. (2022). Decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36. Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) (22G00049). *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, 2022(100). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/04/30/22G00049/sg>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Scuola creative: Manifesto per una nuova educazione*. Trento: Erickson.
- Ruffini, C., & Sarchielli, V. (Eds.) (2001). *Il bilancio di competenze: Nuovi sviluppi*. Milano: FrancoAngeli.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Seldin, P. (2004). *The Teaching Portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions*. Boston (MA): Anker Publishing Company.
- Striano, M., & Capobianco, R. (Eds.) (2015). *Il bilancio di competenze all'università: esperienze a confronto*. Napoli: Fridericiana Editrice universitaria.
- Strollo, M. R., & Capobianco, R. (2022). La scuola come agenzia educativa formale e la funzione docente. In M. R. Strollo, & P. Vittoria (Eds.), *Pedagogia scolastica: Saggi per la formazione degli insegnanti* (pp. 9–34). Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S. (2012). Corsi e ricorsi nella formazione degli insegnanti della Scuola Secondaria. Dalla SSIS al TFA. In S. Ulivieri (Ed.), *Insegnare nella scuola secondaria: Per una declinazione della professionalità docente* (pp. 13–43). Pisa: Ets.
- Unione Europea. NextGenerationUE, Ministero dell'Istruzione, & Italia domani (2021). *Futura. La scuola per l'Italia di domani. PNRR Istruzione*. Retrieved September 30, 2022, from <https://pnrr.istruzione.it/wp-content/uploads/2021/12/PNRR.pdf>