



Saggio introduttivo

Per una formazione degli insegnanti, che si confronta
con le nuove prospettive della ricerca pedagogica

Proposal for teacher training, which faces new perspectives in pedagogical research

Rita Minello

Università Cà Foscari, Venezia
Centro Internazionale di Studi e Ricerche Educative
per la formazione avanzata (CISRE)
minello@unive.it

ABSTRACT

For those people whose task is that of constructing, supervising, and evaluating the apparatuses dedicated to initial and life-long training, the recurring theme is the following: supporting both the development of abilities and professional identity. This might be achieved through interventions enabling the improvement of teachers' capability to organize their own study and methods as belonging both to specific ethics and general goals. However, these abilities could develop only on a ground that requires a contact with students, as well as more experienced teachers. Promoting research and professional development means to consider the group of abilities and transformations that deal with individual and collective identities, which may be moved and distributed in the working environment.

Per coloro il cui compito è quello di costruire, monitorare e valutare i dispositivi di formazione professionale iniziale e continua, il tema ricorrente è costituito dalla necessità di sostenere lo sviluppo delle competenze e l'identità professionale attraverso interventi che potenzino, nell'insegnante, le capacità di costruire il proprio studio, i suoi metodi, come parte di un'etica e di obiettivi generali. Ma tali competenze possono svilupparsi solo su un terreno che preveda un contatto con gli studenti e gli insegnanti più esperti. Promuovere la ricerca allo sviluppo professionale significa considerare l'insieme di competenze e trasformazioni di identità individuali e collettive che possono essere mobilitate o distribuite in situazioni professionali.

KEYWORDS

Teacher training, Teacher development, Abilities for the development of teachers, Educational research.

Formazione insegnanti, Sviluppo insegnanti, Competenze di sviluppo insegnanti, Ricerca formativa.

Introduzione

Il contributo degli insegnanti alla qualità della conoscenza sistematica e dei saperi ritenuti essenziali per il futuro della società rappresenta la base sociale di tutti i processi cognitivi e di tutte le conquiste sociali.

Le disposizioni strategiche per la cooperazione europea nel campo formativo e educativo – ET 2020, lanciate nel Maggio 2009 – fissano nuovi benchmark da raggiungere entro il 2020. Vengono così identificati:

1. Rendere l'apprendimento a lungo termine e la mobilità una realtà.
2. Migliorare la qualità e l'efficienza dell'educazione e della formazione.
3. Promuovere equità, coesione sociale e cittadinanza attiva.
4. Migliorare la creatività e l'innovazione, includendo l'imprenditorialità ad ogni livello educativo e formativo.

Una serie di parametri di riferimento sono fissati per il 2020:

- almeno il 95% dei bambini tra i quattro anni e l'età per iniziare l'istruzione obbligatoria primaria dovrebbe partecipare all'educazione della prima infanzia;
- la quota di quindicenni con abilità insufficienti in lettura, matematica e scienza dovrebbe essere inferiore al 15%;
- la quota di giovani che abbandonano prematuramente l'istruzione e la formazione dovrebbe essere inferiore al 10%;
- la quota di persone di 30-34 anni con livello di istruzione universitaria dovrebbe essere almeno del 40%;
- una media di almeno il 15% degli adulti (fascia di età 25-64 anni) dovrebbe partecipare a forme di apprendimento permanente.

Anche se è troppo presto per fare proiezioni esatte, sulla base delle tendenze del passato, si può ipotizzare che la maggior parte dei benchmark per il 2020 sarebbe raggiungibile se gli Stati membri continuassero ad attribuire loro una priorità elevata e a investire in modo efficiente nell'istruzione e nella formazione. Ciò vale in particolare per i due grandi obiettivi in tema di educazione, vale a dire quelli relativi alla dispersione scolastica e ai laureati.

L'obiettivo fondamentale che li riassume tutti è legato alla svolta risultante dai problemi della globalizzazione e, in particolare, dai bisogni che essa ingenera:

- Coesione sociale.
- Prevenzione della discriminazione, del razzismo e della xenofobia.
- Promozione della tolleranza e dei diritti umani.
- Istruzione e formazione non solo per il lavoro ma per la vita sociale e civile dei cittadini d'Europa.

Le nuove aree di formazione includono:

- Uno studio e una pratica degli eventi sociali, culturali ed economici correnti, nonché delle loro conseguenze per l'educazione.
- Coltivare le competenze sociali, personali e professionali.
- Lo studio del processo di apprendimento, incluso il ruolo della valutazione nel supportare l'apprendimento.
- Studio e pratica dei metodi di ricerca in ambito pratico.
- Necessità di ricerche sullo sviluppo di nuove competenze dell'insegnante e sui metodi per ottenere tale sviluppo.

È assai difficile ipotizzare il raggiungimento anche parziale dei parametri UE, senza ricorrere a un insegnamento di qualità elevata e a forme evolute di ricerca

che pongano al centro dell'attenzione proprio la figura dell'insegnante e del formatore.

La ricerca sulla formazione degli insegnanti attrae quindi l'attenzione, perché si tratta di un tema legato ad aree istituzionali esposte a elevate aspettative sociali, ma, attualmente, in Italia rappresenta un settore di ricerca relativamente poco battuto e spesso influenzato da preoccupazioni relativamente brevi in termini istituzionali, nazionali e sovranazionali, benché legato ai dibattiti e alle politiche sull'alta formazione. Eppure, i ricercatori che si occupano della formazione degli insegnanti devono sforzarsi di analizzare i problemi a lungo termine e i trend più salienti, ormai strettamente intrecciati con la creazione e lo sviluppo della cosiddetta società della conoscenza. Non possono perciò trascurare i rapporti della formazione degli insegnanti con le trasformazioni degli equilibri sociali anche in termini di privilegi, meritocrazia, equità, da un lato; le aspettative e le modalità di regolazione provenienti dagli stakeholder, da un altro; infine, le funzioni critiche dell'alta formazione relative alla ricerca della conoscenza per se stessa.

I confini della formazione degli insegnanti come campo di ricerca sono particolarmente permeabili e probabilmente è giusto così. Uno degli obiettivi consiste nel contribuire a rilanciare la ricerca sulla formazione degli insegnanti all'interno di un più ampio programma di ricerca nella formazione permanente e continua. Ma questo implica sia un programma di grandi dimensioni, che un lungo arco di tempo per la sua realizzazione. Prima ancora, implica una visione di curricolo generativo. Come una coperta è più di un tessuto, – comprende imbottitura, punti e così via, – così il curricolo generativo per lo sviluppo professionale degli insegnanti è più dell'approccio narrativo, o del piano di aggiornamento permanente. È un curricolo che genera significato, domande vere, interessi (Costa 2011a; Costa 211b). Si evolve in contesti professionali autentici e considera molti tipi di circostanze relazionali e strategiche, i legami con la storia professionale e con i contesti esistenziali e professionali.

1. Formazione degli insegnanti come campo di ricerca

Secondo le analisi di Gauthier e di Maren (Martinet, Raymond, Gauthier, 2001; Maren 1996, 2003), vi sono cinque correnti di ricerca sulla formazione degli insegnanti, che rappresentano altrettante posizioni teoriche:

- **L'approccio processo-prodotto (quasi-sperimentale) (C.G.).** Valutazione dell'efficacia dell'insegnamento, studiando le relazioni tra i comportamenti degli insegnanti e l'apprendimento degli allievi.
- **L'approccio cognitivista.** Insegnamento e apprendimento sono trattati come processi di trattamento dell'informazione.
- **L'approccio tecnologico (ricerca applicata).** Applica le conoscenze derivate dagli approcci processo-prodotto e cognitivisti, al fine di produrre dispositivi e materiali in risposta ad un'analisi dei bisogni.
- **L'approccio interazionista-soggettivista (o ermeneutico).** L'insegnamento e l'apprendimento si fanno costruzione di significati attraverso l'interazione e la riflessione.
- **L'approccio clinico (ricerca-azione e ricerca-formazione).** Analizza la pedagogia come un lavoro artigianale al fine di individuare le regole dell'arte nell'insegnamento e condividere il patrimonio professionale.

In realtà, la ricerca sulla formazione professionale degli insegnanti non può prescindere da una visione olistica dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti che consideri le sfide e i vincoli che influenzano la loro capacità di mantenere gli impegni e sviluppare le competenze, in modo che l'educazione e la realizzazione delle giovani generazioni loro affidate possa essere migliorata: «Gli insegnanti sono al cen-

tro del processo educativo. Quanto maggiore è l'importanza attribuita all'istruzione nel suo complesso, sia per la trasmissione culturale, per la coesione sociale e la giustizia, sia per lo sviluppo delle risorse umane [...], tanto più alta è la priorità che deve essere accordata alla formazione dei docenti responsabili dell'educazione». (OECD, 1989) Ma il significato dello sviluppo degli insegnanti si trova nella loro vita personale e professionale e nelle impostazioni dei criteri della scuola in cui lavorano.

Secondo il report di ricerca Siemens 2008 (*Il sistema educativo in Italia: sei proposte per contrastare l'emergenza*), la formazione degli insegnanti non è caratterizzata, in Italia, da un percorso di studi ben delineato [...] e aggiornato, che metta nelle condizioni di poter andare incontro alla pluralità delle esigenze di un'utenza diversificata in base alle continue evoluzioni del contesto globale e dei metodi di apprendimento (pp. 66-67).

Un sondaggio condotto tra i docenti italiani delle scuole elementari, medie e superiori ha messo in evidenza che tra l'85% e il 90% degli intervistati dichiara di aver partecipato "più volte" a iniziative di aggiornamento organizzate dall'amministrazione scolastica. Tuttavia, una percentuale significativa dice di aver acquisito informazioni che "non ha potuto utilizzare", oppure "non utilizzabili", e addirittura "inutili" (44%), lamentando, al contempo, il carattere troppo teorico dei corsi o la mancanza di tempo per approfondire i temi.

Un altro sintomo rilevante dell'emergenza educativa relativa al mondo degli insegnanti è un diffuso malessere, che si traduce in scarsa motivazione professionale, collegata alla percezione di scarsa importanza del proprio lavoro rispetto ad altri. «Secondo alcune indagini condotte in Italia, è diffuso un sostanziale pessimismo circa la professione svolta: il 75% dei professori di scuola superiore ritiene che il prestigio sociale del loro ruolo sia diminuito negli ultimi dieci anni; il 48% pensa che si ridurrà nei prossimi dieci anni» (Siemens, 2008, p. 66).

Per qualificare la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti, la ricerca deve pertanto metterne a fuoco gli scopi e le vite; le capacità di ricerca, lo sviluppo di conoscenze e competenze, le condizioni di lavoro in aula, le culture e l'esercizio della leadership; le competenze di valutazione, la pianificazione dello sviluppo personale e del cambiamento; deve sperimentare modelli di partnership, framework e reti per che rappresentino modelli efficaci di formazione e miglioramento.

Su tutti questi punti, è convinzione di Altet che sia necessario ripensare il ruolo della ricerca: «la ricerca è mettere in discussione, a problematizzare le pratiche di insegnamento e di formazione. Aiutiamo, attraverso la ricerca, i futuri insegnanti a capire che l'insegnamento, in quanto il mestiere dell'essere umano, è attraversato da dilemmi, scelte di valori e incertezze, piuttosto che mostrare loro le certezze di una pratica prescritta un apprendimento concepito come ingegneria scientifica» (Altet, 2008).

Che cos'è un insegnante professionista? Le definizioni – riportate nella sociologia – di ciò che evoca il termine *professionista* sono molte, e includono sia una caratterizzazione dell'occupazione che le strategie di riconoscimento istituzionale da parte del gruppo sociale. Limitandoci al primo aspetto, si definisce l'insegnante professionista a partire da tre caratteristiche:

- È *competente*, vale a dire che si può confrontare in modo efficace con situazioni e di autoapprendimento e di apprendimento contestualizzato non-routinario (Carbonneau e Hetu, 1996);
- Fa un passo indietro rispetto alle sue scelte, al suo funzionamento e cerca *l'agire conoscitivo che gli consenta di articolare e concretizzare le conoscenze teoriche*, considera le due prospettive – teoria e pratica – come reciprocamente illuminanti per una migliore comprensione della complessità e per un processo decisionale più consapevole e autodeterminato (Altet, 2001; Perrenoud, 1994);
- Si sente individualmente e collettivamente *responsabile* dei suoi atti d'insegna-

mento e degli effetti che essi producono sugli studenti e sulla comunità scolastica (Zeichner, 1983; Gather-Türler, 1998).

Che cosa significa, d'altra parte, parlare di formazione della professionalità dell'insegnante? Professionalità è il processo intrapreso per sviluppare le competenze che fanno di un mestiere una professione: l'organizzazione delle conoscenze professionali, l'efficacia individuale e l'efficienza, la condivisione di competenze tra i membri del gruppo e la codificazione della conoscenza pratica. La professionalità è il processo intrapreso per ottenere il riconoscimento sociale e legale dello stato di coloro che praticano una determinata professione.

La formazione universitaria degli insegnanti contiene una tensione non risolta, tra la logica scientifica, che sta alla base della sua *mission* classica di promuovere l'avanzamento della conoscenza, e la logica professionale, che delinea gli obiettivi di formazione necessari per praticare ad alto livello l'attività di insegnamento. Il processo di professionalizzazione si stacca dalla formazione universitaria tradizionale, poiché, fornire una formazione a un determinato soggetto accademico, e fornire una formazione alle competenze per una determinata professione, non sono più visti come la stessa cosa. Il primo significato dato alla professionalizzazione, come un processo interno progettato per costruire professionalità, efficacia, efficienza, padronanza pratica e un certo grado di razionalizzazione del processo di lavoro (Lang 1999, p. 29), copre diverse dimensioni.

Chi si prepara a esercitare una professione particolare, non diventa professionista esperto nel momento in cui termina la formazione iniziale. Piuttosto, dovrà progressivamente acquisire esperienza e sviluppo professionale continuo per raggiungere un certo livello di competenza. Ciò richiede un processo dinamico di apprendimento continuo e condiviso dai membri del gruppo di professionisti, data la complessità delle situazioni, un processo che non è mai completato.

È oggi in discussione un nuovo modello di professionalità nell'insegnamento, progettato per dare un senso al processo di formazione degli insegnanti allineandolo a *sei dimensioni*: le competenze richieste nel nuovo contesto educativo, la complessità del compito didattico, l'integrazione della formazione con la vita reale insegnamento, la formazione polivalente, i legami tra formazione e ricerca, e di partenariato.

Basandosi sulla tipologia proposta da Barbier (2000, p. 64) per definire le attività umane, la formazione dell'insegnante potrebbe essere considerata come formazione di un progetto di costruzione di identità che organizza coscientemente e coinvolge tre tipi di esperienza umana:

- *Attività operative* che si concentrano sull'interazione diretta con un professionista e il suo ambiente: stage sul territorio, assegnazione di specifici compiti esperienziali, consentono la costruzione della conoscenza prioritaria dei canali di intervento e l'esercizio dei ruoli;
- *Attività di pensiero o di concettualizzazione* favoriscono la trasformazione delle rappresentazioni, l'incorporazione di significati offerti da azioni che favoriscono la nascita prima e il consolidamento poi dell'identità professionale. La condizione di questo sviluppo è che l'esperto conferisca all'insegnante il senso di questi significati offerti dal sistema formativo;
- *Attività di comunicazione* che invitano alla mobilitazione attraverso prove (documenti, oggetti o dichiarazioni) e confronti che offrono significati, identità immagini (identità per gli altri), segnali di interiorizzazione di un modello di sviluppo.

Tutte queste condizioni sono essenziali per sviluppare e regolare un dispositivo che abbia veramente la possibilità di essere professionalizzante.

Lo stato dell'arte nel campo di ricerca legato alla formazione degli insegnanti, secondo gli studiosi di alcuni Paesi UE si caratterizza come un piccolo campo, campo te-

matico relativamente frammentato; secondo altri, come un campo con un'enorme varietà e una forte base istituzionale (cfr. le diverse posizioni in Teichler, 2006). Entrambe le posizioni evidenziano caratteristiche di rischio, nonché di sfide e di opportunità.

In Italia la ricerca sulla formazione degli insegnanti è stata spesso trattata come una sub-area della ricerca educativa, ha cominciato a ricevere una maggiore attenzione scientifica con la costituzione delle scuole di specializzazione regionale all'insegnamento (SSIS), nate nel 1999 (sperimentalmente nel 1997) come conseguenza della crescente consapevolezza pubblica delle interrelazioni tra l'istruzione, crescita del capitale umano, mobilità sociale, e successive azioni di riforma nel campo dell'istruzione superiore. Per i ricercatori, i percorsi formativi delle SSIS – disciplinari e transdisciplinari – hanno rappresentato uno spazio privilegiato di conoscenza e di interesse, e nuovi modi di gestione delle crescenti esigenze di internazionalizzazione.

Anche se intesa come campo relativamente piccolo, la ricerca sulla formazione degli insegnanti prevede di affrontare una gamma molto ampia di aree tematiche. L'attenzione è rivolta *in particolare* all'impatto su:

- aspetti strutturali di vari modelli di formazione degli insegnanti sui sistemi di istruzione superiore (metodi, flussi degli studenti, ecc.);
- requisiti professionali e sull'utilizzo professionale delle conoscenze;
- variazioni dei curricula;
- processi di insegnamento/apprendimento;
- processi di ricerca e organizzazione dei saperi;
- modelli di formazione degli insegnanti.

La ricerca sulla formazione degli insegnanti è definita dal suo tema di analisi. Essa, infatti, attinge a una vasta gamma di discipline, direttamente o indirettamente afferenti alle regioni delle scienze della formazione, dell'educazione e della cognizione. Queste discipline alimentano la ricerca sulla formazione degli insegnanti sia concettualmente che metodologicamente. Una sfida per la ricerca del settore è proprio rappresentata dalla necessità di tenersi in contatto con le svariate prospettive disciplinari che la alimentano, sempre puntando al miglioramento della qualità. È, d'altra parte, necessario che temi di ricerca creativi manifestino con tutto il loro potenziale la necessità di trasgredire alle prospettive rappresentate dai filoni disciplinari.

Sul versante della formazione degli insegnanti, la ricerca generativa di approcci e conoscenze è comunque strettamente derivata dalla cooperazione con gli esperti in tutte le discipline e dallo stretto collegamento con gli insegnanti e i contesti di insegnamento/apprendimento. Lo stesso confine tra ricercatori e insegnanti è diventato sempre più fluido attraverso il coinvolgimento in varie forme di expertise.

La ricerca sui **modelli di formazione** degli insegnanti (Dill e Soo, 2005; Altbach, 2004) si impone come prioritaria, in particolare poiché ha un focus concettuale orientato a cogliere le maggiori direzioni di cambiamento. Alcuni ne spiegano le dinamiche soprattutto dal punto di vista delle tendenze interne di ricerca e di insegnamento (prospettiva interna), e altri sottolineano il ruolo degli attori della formazione (punto di vista sistemico).

Sono state prodotte alcune teorie di sviluppo della formazione professionale degli insegnanti che potrebbero essere definite come espansione e diversificazione delle teorie più generali per lo sviluppo professionale approfondite da Teichler (2007): teorie dell'espansione e diversificazione, teorie dell'accumulazione, teorie della flessibilizzazione, teorie cicliche¹. Il controllo, da parte della ricerca, degli assunti fondamentali di tali modelli e delle loro applicazioni, impedirà il rafforzamento

1 Expansion and diversification theories, drift theories, flexibilisation theories and cyclical theories (Teichler, 1998).

di alcuni assunti acritici e/o miti e ne accentuerà le caratteristiche di generatività.

La ricerca sulle **questioni metodologiche** sulla formazione degli insegnanti si caratterizza a) per la scarsità corrente di dati e la mancanza di comparabilità fra i dati esistenti, nonostante emerga l'importanza del contributo che la ricerca comparativa può offrire e b) per la necessità di una migliore integrazione tra approcci quantitativi e qualitativi: «Un'altra questione discriminante riguarda l'accento sulla preparazione metodologico-didattica, con programmi che possono concentrarsi solo su metodologie disciplinari, prevedere corsi metodologici generali rivolti a candidati con specializzazioni diverse, oppure una combinazione dei due approcci. Per un'analisi della coerenza tra curriculum, missione e rigore di un programma, l'attenzione va ai rapporti tra visioni di apprendimento e insegnamento, standard chiari su pratiche didattiche attese e criteri di valutazione, e impegno cognitivo riflesso in letture, relazioni e valutazioni del programma» (Caena 2010, p. 76).

Accanto a questi problemi spicca un'altra serie di questioni riguardanti l'**organizzazione della ricerca** – e soprattutto della ricerca comparativa – e di **formazione dei giovani ricercatori**, con rafforzamento delle capacità, in questo campo di ricerca, compreso il livello di integrazione con i vari campi affini.

2. Università e formazione degli insegnanti

La formazione degli insegnanti non è sempre stata patrimonio dell'università. In Italia, anzi, il collegamento stabile tra formazione degli insegnanti e università è relativamente recente. Per la formazione degli insegnanti primari, risale alle Scuole di Magistero, riservate ai maestri desiderosi di laurearsi nelle discipline umanistiche: nate per arricchire con una preparazione pedagogica i maestri desiderosi di intraprendere la professione dell'insegnamento nelle scuole medie e superiori, ma solo per alcune discipline e, peraltro, non obbligatorie per accedere ai concorsi.

Solo tra il 1990 e il 1998 si creano le premesse legislative per fondare un percorso specifico di formazione degli insegnanti di livello universitario, dapprima sperimentale e poi curricolare. Alla costituzione della Scuola di Specializzazione per l'insegnamento secondario si associa il corso di laurea per gli insegnamenti primari. Entrambi i percorsi formativi tentano in vari modi di adeguarsi ai modelli di formazione vigenti in altri Paesi europei: oltre all'introduzione di una scuola (SSIS) articolata in "indirizzi" rapportati alle diverse tipologie di abilitazioni cui i diversi diplomi di laurea danno accesso, vengono introdotti il tirocinio obbligatorio e le attività didattiche laboratoriali. I laboratori (area 3) sono pensati come momento di interazione tra docenti universitari di area "trasversale" (area 1) e docenti specialisti nelle singole discipline e, quindi, nelle relative didattiche disciplinari (area 2), impongono un'integrazione tra discipline scientifiche distanti tra loro per statuto e per tradizione accademica o, comunque, assai poco abituate a dialogare (Greci, 2007). Anche il tirocinio, momento teorico-operativo, si configurava come un momento formativo spettante anche, ma non esclusivamente all'università e costringeva le dinamiche accademiche a mettersi in diretto rapporto con l'istituzione scolastica sia sotto il profilo amministrativo, sia sotto il profilo formativo. Non solo le università, ma anche gli istituti scolastici sollevano molte difficoltà nel rapportarsi alle esigenze (di legge) della Scuola di Specializzazione: è necessario sollecitare l'impegno di un insegnante disposto a svolgere il ruolo di guida (mentore) nelle attività pratiche di tirocinio e distaccare dalle scuole i supervisori. Non tutte le relazioni si rivelano difficoltose: in qualche realtà si realizza l'istituzione di una rete di scuole secondarie che, in quanto rete e non singolarmente, decidono di rapportarsi alla SSIS, negoziando le proprie disponibilità di collaborazione con progetti formativi e di personale insegnante.

Il mondo accademico manifesta reazioni ambivalenti, eppure, grazie alle esperienze di collaborazione con le SSIS, che per molti accademici rappresentano un banco di

prova, alcuni docenti sono costretti a riflettere sul tipo di competenze fornite ai loro studenti universitari e su vari aspetti legati alle ricerche disciplinari, alle epistemologie e alle pratiche didattiche universitarie, temperando l'eccesso di specialismo, di settorialità, per considerare i saperi in una visione più ampia e meno frantumata, non solo rivolta alla prosecuzione del percorso di studi in ambito di ricerca. «Le Facoltà, in molti casi e soprattutto all'inizio, hanno visto nella SSIS una struttura didattica concorrenziale, una occasione di potenziali distrazioni di fondi, di docenti, di studenti. Credo che questa scarsa duttilità, i sospetti e i ritardi con cui ci si è mossi, siano stati altrettanti errori delle Università, le quali – per legge – venivano individuate non solo come i soggetti deputati alla formazione degli insegnanti in ingresso, ma anche, in prospettiva, come luoghi di aggiornamento degli insegnanti in servizio» (Greci, 2007).

Il DM 509/99, che istituisce le lauree triennali e specialistiche, e la legge 30/2000 sulla riforma dei cicli scolastici, incidono sul buon decollo delle SSIS. La legge 30, che avrebbe dovuto essere applicata a partire dal primo settembre 2001, prevedeva un corso di specializzazione biennale in cui sarebbe stata rafforzata la preparazione psico-pedagogica di chi proveniva da lauree triennali disciplinari (insegnanti medi) e quella disciplinare di chi proveniva da lauree triennali in Scienze della formazione. Nel giugno 2001 il decreto viene sospeso al cambio di direzione politica, poiché il nuovo governo intendeva rivedere l'impianto generale della riforma dei cicli scolastici.

Alla fine del 2001, la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, in piena sintonia con lo spirito della nuova università riformata, ribadisce che le università sono e devono continuare a essere i luoghi deputati alla formazione degli insegnanti e che in esse vanno pensate le strutture utili a tale scopo e quindi capaci di coniugare formazione professionale e formazione disciplinare, attraverso il necessario raccordo col sistema scolastico.

Il regolamento in materia di formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I e II grado (DM 249/2010) dà seguito all'art. 2, c. 416, della L. finanziaria 2008 (L. 244/2007), ma, in coerenza con le previsioni del piano programmatico di interventi adottato sulla base dell'art. 64 del D.L. 112/2008, introducono il Tirocinio Formativo Attivo (TFA), col quale tramonta l'idea di una laurea specialistica abilitante, ma che apre un percorso annuale, controllato dalle università, in cui vengono incrementati, fino a diventare prevalenti, il tirocinio, il laboratorio e il ruolo delle scuole nel processo formativo e nella selezione. Il TFA è un "corso di preparazione all'insegnamento" che sostituisce il percorso effettuato, fino all'A.A. 2007-2008, nelle scuole di specializzazione (SSIS). Esso si conclude con la stesura di una relazione e con l'esame finale con valore abilitante. La gestione delle attività è affidata al consiglio del corso di tirocinio. Per tutti i percorsi formativi si prevedono tutor coordinatori e tutor dei tirocinanti. Nei corsi di laurea magistrale a ciclo unico sono presenti anche tutor organizzatori. I tutor sono docenti e dirigenti in servizio nelle istituzioni scolastiche del sistema nazionale di istruzione.

Le tensioni e gli ostacoli da superare nella formazione professionale presso l'università sono già stati sperimentati in altre realtà europee. Per quanto riguarda la Francia, Altet (2008) identifica nelle seguenti criticità i punti di debolezza per la formazione allo sviluppo professionale degli insegnanti:

- Università impreparate a rapportarsi con le esigenze della professionalizzazione e della formazione di profili professionali.
- Un programma di formazione in tensione tra la logica disciplinare, la ricerca logica (moduli accademici) e la logica di azione e di riflessione sull'azione.
- Il dilemma accademico tra la scelta di percorsi di formazione di un insegnante operativo a breve termine e la formazione del professionista riflessivo (ottica dello sviluppo professionale).
- Una progettazione troppo fragile in relazione alle esigenze di versatilità degli in-

segnanti della scuola, che a breve subirà un accorpamento consistente di classi di concorso e relativi insegnamenti.

- Culture professionali diverse e difficilmente omogeneizzabili tra coloro che sono coinvolti nella formazione: in primis formatori (primaria, secondaria) e accademici.
- La confermata presenza dei concorsi al ruolo rappresenta un ostacolo alla professionalizzazione, in tensione con le forme di accreditamento e di certificazione universitarie.

La stessa Altet (2008), d'altra parte, segnala i contributi possibili e i punti di forza della formazione universitaria degli insegnanti:

- Alto livello di formazione disciplinare.
- Lavoro nell'epistemologia delle discipline.
- Potenziamento della ricerca disciplinare e sviluppo della ricerca in materia di formazione, istruzione, educazione scientifica.

Anche Perrenoud (2004; 2005) riconosce alla formazione in università la possibilità di un maggior distacco riflessivo e critico dalla disciplina e dal suo insegnamento e l'erogazione di nuovi saperi mediante l'attuazione di un approccio più vicino a mansioni cliniche. In più, «decentramento interrogativo distanza critica, abitudine al dibattito e al pluralismo, atteggiamento riflessivo, gusto per l'apprendimento, facilità di scrittura sono tutte capacità sviluppate in università» (Perrenoud, 2005).

La realtà odierna richiede azioni decisive per ristrutturare la conoscenza in un curriculum universitario/professionale. È necessario riformulare i percorsi della conoscenza realizzando una via di mezzo tra le logiche di ricerca e le logiche d'azione. E ciò significa:

- Articolare la conoscenza di oggetti complessi e identificabili in pratiche derivanti da diversi approcci disciplinari, in modo che i saperi derivati dalla ricerca si dinamizzino attraverso strumenti, saperi, letture prospettive mobilitate in azione.
- Valorizzare professionalità, organizzando una didattica che parta dalle domande e dai problemi degli insegnanti.
- Attraversare i confini disciplinari, e scegliere approcci di crocevia, cooperativi e transdisciplinari, per occuparsi di oggetti appartenenti a diversi registri di ricerca disciplinare.
- Articolare meglio le abilità pratiche e le conoscenze professionali.
- Pensare a una formazione, iniziale e continua, che corrisponda veramente alle esigenze di sviluppo professionale.
- Sviluppare la ricerca in materia di istruzione, formazione, insegnamento.
- Riconoscere la legittimità della didattica delle scienze per la formazione degli insegnanti.
- Costruire presso l'università, in ambito di lauree magistrali, percorsi pre-professionali per tutte le aree disciplinari.

Sarà opportuno, inoltre, **sviluppare un vero e proprio curriculum accademico universitario che si occupi di comprendere la natura dei saperi professionali e le caratteristiche della riflessività professionale, sviluppando ricerca** sul piano epistemologico-disciplinare e degli approcci trasversali, sul piano delle difficoltà di apprendimento, insegnamento, pratiche di gestione della classe, differenziazione e personalizzazione, valutazione, ambiente scolastico, dimensioni etiche, filosofie.

La creazione in università di unità, spazi, gruppi di integrazione di conoscenze e know-how costruito sulla professionalità, l'analisi dei gruppi di pratica, i focus group ecc., può creare legami tra i diversi elementi della formazione e conferirle senso, oltre a facilitare l'articolazione, l'integrazione e la costruzione delle diverse aree di competenze e conoscenze.

Infine, per formare alla ricerca tutte le parti interessate a cooperare nella formazione degli insegnanti, è necessario agevolare l'accesso dei formatori ai programmi di ricerca dei dottorati.

3. Formazione degli insegnanti ed esigenze della società della conoscenza

Un utile punto di partenza per comprendere le molte dimensioni del mutato ruolo della formazione degli insegnanti nella società in evoluzione è quello di definire la società della conoscenza come uno spazio immaginario, un discorso che si basa su alcune prospettive intellettuali nell'analisi della vita reale delle società moderne; come un concetto che tende a creare le proprie immagini, aspettative e narrazioni (Marginson, 2006). La *società della conoscenza* è sia un obiettivo delle politiche e dei dibattiti formativi, sia un fattore di promozione di politiche, azioni e dibattiti riguardanti le sue potenzialità (Latour, 1988). Da entrambe le prospettive è rilevabile la tendenza radicata a considerare l'alta formazione e la qualità dell'insegnamento come *medium* delle economie della conoscenza del mondo glocalizzato, come soggetti di policy, la ricerca sui quali ne fa emergere i dispositivi analitici. (Marginson, 2006). Come riconosce La Commissione Europea (*Libro bianco su istruzione e formazione: Insegnare e apprendere Verso la società conoscitiva* p. 11) «è ormai chiaro che sia le nuove possibilità offerte agli individui che lo stesso clima d'incertezza chiedono a ciascuno uno sforzo di adattamento, in particolare per costituire da sé le proprie qualifiche, raccogliendo e ricomponendo conoscenze elementari acquisite in svariate sedi. *La società del futuro sarà dunque una società conoscitiva*. È in questa prospettiva che si profila il ruolo centrale dei sistemi d'istruzione e quindi, in primis, degli insegnanti, di tutti gli operatori della formazione e in particolare delle parti sociali – nell'esercizio delle rispettive responsabilità, ivi compresa la contrattazione collettiva. Un coinvolgimento attivo delle parti sociali in tale evoluzione è tanto più importante in quanto quest'ultima condizione rappresenta il mondo del lavoro di domani». E ancora: «La società dell'informazione modificherà i modi d'insegnamento sostituendo al rapporto troppo passivo dell'insegnante e dell'allievo il nuovo rapporto, a priori fecondo, dell'interattività. Peraltro, la modificazione delle forme dell'insegnamento non può eludere la questione del suo contenuto» (p. 20).

In sostanza, i cambiamenti attuali nel campo dell'istruzione superiore sfidano non solo il funzionamento della formazione professionale, ma anche gli usi, in ambito di ricerca, delle categorie tradizionali – come i dispositivi intellettuali – utilizzate finora per comprendere questo funzionamento. La glocalizzazione genera molte sfide per i ricercatori che si occupano della formazione degli insegnanti, arrivando persino a mettere in discussione le due categorie centrali tradizionalmente utilizzate dai ricercatori: l'idea di un sistema nazionale di istruzione superiore e l'idea di università. Entrambe queste categorie devono essere messi in discussione per comprendere come i cambiamenti nella società conducano i ricercatori del settore a percorrere nuove vie, sovranazionali ed europee, che contribuiscano a dinamizzare le prospettive future della formazione.

Gibbons et al. (Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, Trow, 1994) sostengono che una nuova forma di produzione di conoscenza (modalità 2) sta sostituendo la tradizionale modalità 1. La seconda modalità è quella della ricerca interdisciplinare, caratterizzata da eterogeneità, e viene considerata più socialmente responsabile e riflessiva rispetto alla modalità 1. Nella tesi della Triplice Elica, in cui si afferma che l'università può svolgere un ruolo più incisivo in materia di innovazione in società sempre più basate sulla conoscenza, si prevede un potenziamento strategico della ricerca interdisciplinare (Margiotta, 2010).²

2 Leydesdorff e Etzkowitz (1996) hanno proposto di interpretare in chiave generativa il rapporto formativo utile alla società della conoscenza, elaborando un modello dei rapporti tra universi-

Uno degli scopi principali dei teorici che studiano la formazione degli insegnanti è quello di evidenziare l'evoluzione del ruolo sociale dell'alta formazione come generatrice di competenze culturali e professionali per i formatori/insegnanti ed esplorare come tale formazione sia direttamente collegata ai cambiamenti nella produzione di conoscenza che si svolgono nelle scuole. Perché la formazione degli insegnanti, «oltre all'apprendimento individuale di conoscenze specifiche, implica lo sviluppo di pratiche culturali basate su regole, strumenti e ruoli, nel contesto di apprendimento. Le rappresentazioni sul ruolo e la professionalità degli insegnanti, e le funzioni della formazione universitaria e scolastica, si possono concepire come costruzioni storiche contenenti contraddizioni, visioni di ruoli e responsabilità in conflitto, percezioni diverse degli attori nella formazione, contraddizioni tra teoria e pratica formativa, e tensioni per aspetti organizzativi e istituzionali a vari livelli» (Caena 2010, p. 28).

Riprendendo le prospettive ecologiche sociali (Bronfenbrenner, 1979) e la Cultural Historical Activity Theory (Engeström, 1993; Arnove & Torres, 1999; Crossley & Watson, 2003), Caena osserva come «l'esplorazione di fenomeni complessi della formazione degli insegnanti europei ha orientato la scelta di un quadro di riferimento ecologico sociale per interpretare i dati di diversi contesti. Integrando prospettive comparative, si possono aprire scorci su convergenze ed evoluzioni globali, in seguito a dinamiche tra influssi europei globali, e priorità nazionali locali [...] Per l'esame di influssi molteplici in contesti diversi, il modello ecologico sociale può favorire l'accomodamento di livelli e ambiti di azione in un quadro sistemico complessivo, evitando di sottovalutare le conseguenze di aspetti significativi. Nei livelli concentrici di un sistema dinamico si possono articolare quindi influenze culturali, sociali e organizzative, in continua interazione esterna e interna» (Caena 2010, pp. 23-24). Prima di occuparsi, nello specifico, della formazione iniziale degli insegnanti, in uno dei pochi lavori recenti di ricerca comparativa sul tema, raccomanda, per la ricerca, l'uso della teoria storico-culturale dell'attività, allo scopo di «individuare evoluzioni e contraddizioni nelle pratiche di formazione degli insegnanti in contesti europei, rispetto a obiettivi e priorità contrastanti». La stessa può «far comprendere le dinamiche di cambiamento, descrivendo un fenomeno nelle relazioni reciproche, con obiettivi

tà, industria & tecnologia, e governo: «La *triplice elica* delle relazioni tra questi soggetti viene considerata come la chiave di ogni strategia nazionale o multinazionale di innovazione nella formazione delle competenze e nella produzione di valore, all'interno della società globale del XXI secolo. Si tratta di un modello non lineare che intende superare ogni visione causalistico del rapporto domanda-offerta, tipica dei modelli fordisti, e che assume piuttosto logiche di coevoluzione per spiegare come si rapportano tra loro l'evoluzione rispettiva delle tecnologie, della domanda di formazione, dello scambio economico e dell'offerta di formazione superiore. Le variazioni nei rapporti tra questi diversi settori si esplicitano, così, e contestualmente sia nella loro natura funzionale che in quella istituzionale e illuminano, conseguentemente, tanto i processi di differenziazione e di integrazione tra scienze e mercati, quanto i processi di differenziazione istituzionale tra controllo pubblico e privato. Il risultato conoscitivo del modello è che il processo di adattamento e di aggiustamento delle Università (nella loro offerta formativa) risulta coevolvere con l'evoluzione delle tecnologie, dei mercati, e dei meccanismi di controllo nella *produzione cooperativa di flussi di traslazione della conoscenza e di soglie trans-epistemiche di profili esperti d'azione*. Questi ultimi diventano la materia e lo spazio concreto su cui le Università dovranno, nel prossimo futuro, rifocalizzare le loro strategie e i loro programmi di formazione delle competenze. È così evidente che il modello della triplice elica non si offre solo come chiave euristica di comprensione e di spiegazione delle profonde trasformazioni vissute dalla formazione universitaria negli ultimi decenni, su scala globale. Esso diventa anche una chiave di progettazione del modo con cui modelli antichi di comunicazione, ricerca e sviluppo scientifico possono essere incorporati, riorientati e guidati verso sviluppi futuri nella formazione delle competenze in termini coerenti ed evolutivi della *mission* originaria dell'Università» (Margiotta, 2010).

contrastanti o complementari; può evidenziare le azioni dei partecipanti che rispondono a obiettivi locali, in un sistema di attività che soddisfa le esigenze di comunità più ampie di educatori, amministratori e politici» (Cole, 1996, p. 130).

Con la nuova normativa che assegna alle università il compito della formazione iniziale degli insegnanti, attraverso forme di tirocinio formativo attivo (TFA), più che mai, oggi, l'università deve fare i conti con una serie notevole di sfide culturali/formative e di aspettative sociali. *Sarebbe tempestivo e giustificato un attento studio di tali processi, per identificare, secondo il modello della triplice elica, le forze che guidano la formazione degli insegnanti e il suo impatto sul funzionamento e sui guadagni formativi delle scuole e della società.*

Lo sviluppo di una base di ricerca di alta qualità negli sforzi di riforma della formazione degli insegnanti è, quindi, un importante obiettivo a lungo termine che necessita di ulteriori riflessioni, di operazioni nazionali e internazionali di coordinamento e di investimenti.

Nelle azioni di sviluppo e nell'attuazione di nuove strategie organizzative della ricerca e della formazione degli insegnanti, sono in gioco le interfacce intra-organizzative, gli attori organizzativi interni, e gli attori che operano le scelte di policy, la loro percezione del contesto organizzativo, così come il loro ruolo ai fini dello sviluppo, e gli effetti di strategie di cambiamento.

Una sostanziale visione pragmatica suggerisce un rapido confronto del mondo della ricerca con i decisori politici, su alcune questioni di fondo: quali sono le priorità tematiche per la formazione all'insegnamento e la ricerca in questo ambito? Quali risorse corrispondono a questo specifico contesto? Quali saranno i criteri di selezione più indicati per formare un corpo docente più congeniale ai nuovi obiettivi specifici della formazione degli insegnanti? Cosa si può fare per garantire la migliore collocazione professionale degli insegnanti che sono stati formati?

Per riprendere le problematiche poste dal Libro Bianco (2003) della Commissione Europea:

- Come difendere e migliorare lo statuto degli insegnanti e dei formatori, incitandoli nello stesso tempo a soddisfare la molteplicità dei bisogni della società conoscitiva?
- Come preparare gli insegnanti e i formatori all'evoluzione dei compiti educativi e alla trasformazione degli strumenti pedagogici?
- Come creare le condizioni della formazione nell'arco di tutta la vita, ovvero l'accesso permanente al rinnovo delle conoscenze e all'acquisizione di nuove conoscenze?

Nella misura in cui la ricerca supporterà le istituzioni nel passaggio da macro-prospettive verso meso-prospettive, senza derive accademiche che impediscano un coordinamento congiunto di trasferimento di saperi e metodologie e senza riduzione a piccoli campi di studio, essa troverà la sua ragion d'essere e amplierà le potenzialità del settore.

Le esigenze della società della conoscenza impongono che la ricerca sulla formazione degli insegnanti vada esaminata all'interno del contesto più ampio della **ricerca sull'alta formazione e sulla formazione permanente**, di cui accoglie i quadri concettuali più generali, per esempio, i processi sullo sviluppo delle competenze, le teorie del capitale umano, le teorie sulla leadership distribuita, i paradigmi dell'organizzazione scolastica nell'ottica della nuova gestione pubblica – governance, leadership, management, ecc. Fra le proposte per sviluppare e valorizzare la professionalità dei docenti, spiccano quindi i temi che riguardano: il rapporto tra qualità degli apprendimenti e sviluppo della qualità dell'insegnamento; lo sviluppo della carriera degli insegnanti legata alla valutazione e al merito; il bisogno di articolare la funzione dei docenti individuando nuovi profili professionali; pensare alla professionalità superando logiche di part-time, ovvero di professione a mezzo servizio com'è inteso ancor oggi

l'insegnamento da più parti; rendere stabili le risorse con graduatorie regionali e legate all'autonomia e alle reti di scuole; valutazione come strumento per valorizzare e riconoscere la professionalità dei docenti. Una questione centrale è rappresentata dall'autoanalisi e valutazione delle competenze professionali dei docenti come elemento per la valutazione.

Quello di *apprendimento permanente* è un concetto che ha caratterizzato sempre più ampiamente le politiche educative e le istituzioni, le pratiche e i programmi degli ultimi cinquant'anni, e la cui potenza e presenza è stata segnata all'attenzione soprattutto dalla metà degli anni Novanta. Ora se ne sta occupando una vasta gamma di agenzie nazionali e internazionali, di organizzazioni e dipartimenti. L'idea che l'istruzione e l'apprendimento sono attività e processi che non iniziano e finiscono con l'avvio e la chiusura della partecipazione delle persone alle istituzioni d'istruzione formale, è presente nella cultura occidentale almeno da Platone in poi, passando per Quintiliano, Agostino, Tommaso, Locke, Rousseau, Kant e così via: ma trova la sua più forte enfasi nel ventesimo secolo, a partire dall'opera di Dewey.

Per gli esseri umani, i concetti di vita e di apprendimento sono praticamente sinonimi. Naturalmente ci sono momenti in cui l'apprendimento sembra essere particolarmente rapido e pressante: i primi cinque anni di vita sono i momenti in cui si raggiungono i maggiori benefici cognitivi, che consentono alle persone di elaborare quelle competenze, capacità e qualità necessarie per padroneggiare le enormi quantità di informazioni e il tipo di abilità complesse che la loro vita richiede. In seguito, attraverso il trasferimento dell'apprendimento nelle istituzioni obbligatorie, che prevedono l'uso di modelli di apprendimento, questo diventa una questione di auto-selezione, con vari gradi di prescrizione esterna. Ma nemmeno l'apprendimento istituzionale è sufficiente a governare la complessità della vita attuale.

Il report Fauré, presentato all'UNESCO da Wain (1993), articola come segue le nuove esigenze della formazione permanente: «Formazione permanente sta per un programma di formazione totalmente riconcettualizzato, secondo il principio che la formazione è un processo permanente. [...] Il mondo di oggi necessita di una formazione permanente che sia una costante riorganizzazione o ricostruzione dell'esperienza».

Nel 1996 l'OCSE ha affrontato questi cambiamenti, nel documento *Fare dell'apprendimento permanente una realtà per tutti*. Alla base del Rapporto, rafforzato dal *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* del 2000, c'è l'accettazione che stiamo vivendo in una nuova era, in cui le richieste sono così complesse, così multiformi e in così rapida evoluzione, che l'unico modo in cui saremo in grado di sopravvivere è impegnarci in un processo di apprendimento individuale, comune e globale per tutta la durata della vita. La consultazione ha anche suscitato un ampio dibattito sui principi fondamentali dell'apprendimento permanente. Una delle caratteristiche principali delle esperienze di apprendimento formale, non formale e informale è il ruolo centrale del discente. Le pari opportunità, in termini sia d'integrazione della parità tra le donne e gli uomini, sia di accessibilità reale dell'apprendimento per tutti, senza discriminazione, sono un elemento cruciale, a motivo dell'incidenza che possono avere le conoscenze e le competenze sulle opportunità che si offrono ai cittadini nel corso della loro esistenza.

Le recenti politiche delle agenzie internazionali come UNESCO, OCSE, Unione europea e APEC, nonché gli sviluppi politici in corso in molti uffici governativi e ministeri nazionali dell'istruzione (Beycioglu e Konan, 2008; Tuschling ed Engeman, 2006) sottolineano, tra l'altro, le seguenti preoccupazioni, a cui la formazione permanente può dare una risposta:

- La necessità, per molti Paesi, di avere un'economia sufficientemente flessibile, adattabile e lungimirante per poter sfamare i propri cittadini e dare loro una ragionevole qualità della vita.
- La necessità, per le persone, di acquisire consapevolezza dei diritti e dei doveri a

loro disposizione nella forma più largamente preferita di governo contemporaneo, quella di democrazia partecipativa.

In un recente studio OCSE (2002) si evidenziano le ragioni fondamentali delle iniziative di formazione per gli adulti:

- A livello individuale, per favorire l'accrescimento personale, il perfezionamento professionale e la promozione sociale.
- A livello macro-economico, per promuovere l'equità e la coesione sociale, la promozione di valori democratici e il miglioramento delle competenze che permettono la partecipazione alla vita economica e sociale.

Ma investire tempo e denaro nell'apprendimento non può risultare di per sé redditizio, senza buone condizioni di apprendimento e senza un implicito piano strategico e sistemi di alta qualità. Gli insegnanti, la formazione allo sviluppo degli insegnanti e la ricerca di settore, sono perciò fortemente coinvolti e con le loro scelte operative determinano il successo dell'apprendimento permanente. Sono insegnanti coinvolti direttamente, in quanto adulti, perché chiamati a uno sviluppo umano e professionale secondo le linee del *lifelong learning*. Sono coinvolti direttamente, in quanto professionisti, per suscitare quegli interessi e quelle competenze che consentono all'individuo di imparare a imparare, particolarmente nelle fasi esistenziali in cui l'apprendimento rimane più formale, ma anche in tutte le altre, dove non potrà mancare la presenza di motivatori e formatori a vario titolo.

Insegnanti e concezione triadica di apprendimento permanente. C'è una complessa relazione tra almeno tre componenti principali dell'apprendimento permanente: la formazione di una forza lavoro più altamente qualificata; la formazione di uno sviluppo personale che porta a una vita più gratificante; e la creazione di una società più forte e più inclusiva. È l'interazione tra questi elementi che differenzia e anima l'apprendimento permanente. Per questo motivo l'apprendimento permanente è un processo complesso e sfaccettato che inizia in fase di pre-scuola, continua attraverso periodi obbligatori e post-obbligo di istruzione e formazione formale, e viene poi portato avanti per il resto della vita. Si attualizza all'interno della comunità attraverso la fornitura di esperienze di apprendimento e di attività in casa, sul posto di lavoro, nelle università e nelle altre agenzie educative, sociali e culturali, nelle istituzioni e impostazioni, sia formali che informali.

Gli elementi centrali nella natura triadica dell'apprendimento permanente possono essere riformulati come segue (Chapman e Aspin, 1997). Essi sono un investimento per:

- il progresso economico e lo sviluppo;
- lo sviluppo personale e la realizzazione;
- l'inclusione sociale e la comprensione democratica.

Tale investimento si basa sul concetto di attivazione, nell'individuo, di tutte le forme di auto-apprendimento possibili. Ma può, una persona, essere in grado di usufruire delle grandi possibilità offerte dalla società della conoscenza senza guida, tutorship, figure di counselor e di sostegno, che rappresentano forme allargate e collaborative dell'approccio insegnante-studente?

Si tratta di opportunità formative che, per essere agite, richiedono un approccio coordinato e integrato di tutte le istituzioni e una sostanziale rivalutazione di dispositivi, risorse e obiettivi dell'istruzione e della formazione, e un importante ri-orientamento della sua direzione e pianificazione verso l'accrescimento della disponibilità e il valore delle opportunità e delle scelte per tutti, per garantire l'accesso all'apprendimento attraverso tutta la vita. Qui sta la sfida principale per i governi, i decisio-

ri politici, i ricercatori e i formatori/insegnanti, alle prese con modi di concettualizzazione e metodi di realizzazione di apprendimento per tutti.

Tali opportunità, per realizzarsi, richiedono anche un tipo di apprendimento che viri, dall'individuale, verso il sociale e collaborativo: richiedono di concepirsi in attività permanente di discenti che funzionano meglio in team, non lottando per lavorare gli uni contro gli altri, ma che si arricchiscono meglio di cultura e competenze in compagnia dei coetanei, collaborando in modo positivo, solidale e in un ambiente in cui l'obiettivo principale per il progresso di tutti, il reciproco vantaggio, e *non* la sconfitta di qualcuno, in una sorta di concorrenza ascendente per la vittoria di altri.

Insegnanti, ricerca e riesame critico dei saperi per l'apprendimento permanente.

Per aiutare i membri di una comunità a iniziare a imparare a imparare attraverso tutta la vita, ricercatori e formatori sono chiamati ad affrontare alcune domande chiave: quali sono le conoscenze, i saperi che contano in forma prioritaria per raggiungere gli obiettivi triadici di progresso, sviluppo, inclusione? E come può essere assicurata trasmissione e sviluppo di conoscenza, in una società in cui la conoscenza è in continuo cambiamento per tutta la vita delle persone? Se vogliamo produrre nuove concezioni del sapere nella nostra società, che tipo di politiche e programmi ricercatori e decisori devono fornire, sia all'interno delle istituzioni educative, che in ambienti più informali, al di fuori e oltre le mura scolastiche? Ancora più importante: quali sono le implicazioni fra le nuove concezioni dell'educazione permanente e i programmi di attività e di esperienze che gli individui possono scegliere, o ai quali può essere loro richiesto di sottoporsi?

I saperi e le conoscenze che servono per vivere e lavorare non possono avere lo status di certezza o un alto grado di probabilità. Devono, tuttavia, essere pubblici, oggettivi e verificabili. Ciò che conta ora sono i tipi di prove e di prospettive teoriche di tali saperi, la disposizione alla ricerca, lo sforzo di pianificare il nostro futuro in forma di pensiero-azione.

Quali politiche o strategie particolari dovremmo adottare e rispettare, non solo in generale, ma anche in casi particolari? È sufficiente, ad esempio, semplicemente fornire l'accesso, le risorse, le informazioni e le opportunità, e poi lasciare le persone da sole a plasmare le proprie menti e competenze supponendo che ciò sia sufficiente per raggiungere i risultati indicati? È giustificabile, d'altra parte, cercare di influenzare atteggiamenti e comportamenti, in modo che le persone inizino a prendere consapevolezza delle opportunità e della necessità di impegnarsi in altre attività di apprendimento e, in generale, si accostino a quei saperi che, secondo le nostre buone intenzioni di ricercatori, formatori, insegnanti, crediamo essere validi e adeguati ai loro interessi? E se il risultato del coinvolgimento dei bambini in queste attività sarà diverso da quello che ci aspettavamo?

Gli accordi inter-soggettivi su ciò che conterà come prova, e il modo in cui essi possono oggettivarsi, ci consegnano un mandato relativo all'accettabilità pubblica dei contenuti e degli stili di approccio alla conoscenza. Il presupposto a favore della nostra accettazione dell'esperienza condivisa è così forte, che è necessario a ricercatori, insegnanti, formatori, lavorare su un quadro comune di possibilità di saperi, cognizioni e comprensioni, a rischio di incertezza, incomprendimento o errore, ma sui quali dobbiamo fortemente affermare la nostra pretesa di sapere qualcosa (Wittgenstein, 1953). Sappiamo di avere il dovere di oggettivare le nostre rivendicazioni sulla conoscenza e il dovere della comunicazione pubblica: lo richiedono le esigenze di intelligibilità. Ma dobbiamo anche chiarire che le nostre affermazioni sono soggette a errori, a contestazione o a correzione, ed è per questo, paradossalmente, che quando diciamo di *sapere* qualcosa, invitiamo tacitamente i nostri interlocutori a condividere *ma anche riesaminare criticamente e verificare ciò che diciamo, per cogliere l'eventuale errore, e falsificarlo.*

4. Sviluppo di competenze e formazione continua degli insegnanti

In particolare, la formazione di cui necessita l'insegnante contemporaneo è una formazione *iniziale e continua*, basata su un quadro nazionale di competenze.

Mantenersi impegnati attivamente in uno sviluppo che ormai comprende tutto l'arco di 40 anni insegnamento, è un'impresa ambiziosa. Significa predisporre e mantenere elevati standard di insegnamento; interagire in modo differenziato con una gamma di studenti i cui bisogni, motivazioni, circostanze e capacità variano, ma per i quali le aspettative devono essere appropriate e stimolanti; essere un membro attivo della comunità degli adulti dentro e fuori la scuola; rispondere alle richieste di cambiamento provenienti dall'interno e dall'esterno; mantenere impegno, entusiasmo e fiducia in se stessi in mezzo alla turbolenza continua delle classi e della vita scolastica. Se questi aspetti costituiscono le caratteristiche professionali del docente, lo scopo centrale dello sviluppo professionale è quello di permettere agli insegnanti di continuare a svolgere il loro ruolo nei contesti mutevoli di insegnamento/apprendimento.

Lo sviluppo professionale, quindi, è una cosa seria, fondamentale per mantenere e migliorare la qualità dell'insegnamento e della leadership.

L'esigenza di sviluppo professionale continuo legata alla professione dell'insegnante è comprensiva di diversi tipi di formazione: nel corso di una carriera sarebbe ragionevole aspettarsi che gli insegnanti abbiano l'opportunità di partecipare a una serie di attività informali e formali che li aiutino nei processi di revisione, di rinnovo, di valorizzazione del pensiero e della pratica, e, soprattutto, ne impegnino la mente e il cuore (Darling-Hammond, 1993; Hargreaves, 1994).

Dalla ricerca Day (1999), emergono dieci precetti radicati nella realtà di insegnamento, apprendimento e sviluppo professionale, e nei contesti in cui esse si svolgono.

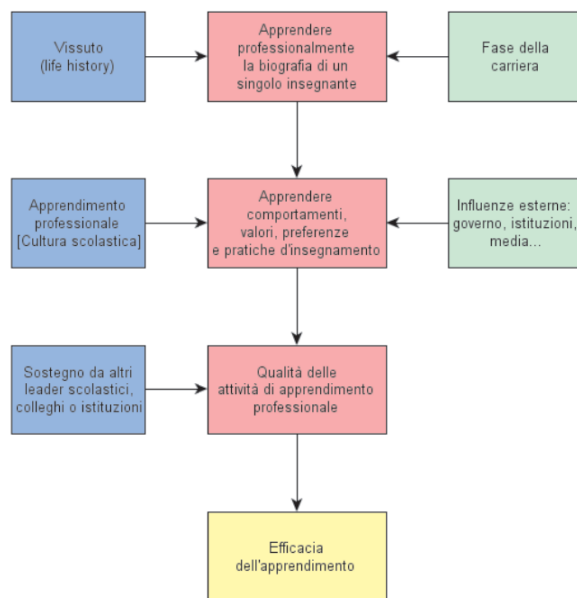
1. Gli insegnanti sono la risorsa più importante delle scuole. Sono in grado di assolvere i loro scopi educativi quando sono ben preparati per la professione e in grado di mantenere e migliorare la loro posizione attraverso la formazione permanente. Il supporto al loro sviluppo e benessere professionale è, dunque, parte integrante ed essenziale degli sforzi per elevare gli standard di insegnamento, apprendimento e realizzazione umana degli studenti.
2. Uno dei compiti principali di tutti gli insegnanti è infondere nei loro studenti una disposizione verso l'apprendimento permanente. Devono, quindi, dimostrare di persona impegno ed entusiasmo per tale aspetto dell'esistenza.
3. In una carriera lavorativa che diventa sempre più lunga, è necessario un impegno istituzionale allo sviluppo professionale di tutti gli insegnanti, al fine di tenere il passo con il cambiamento e di rivedere e rinnovare le proprie conoscenze, competenze e visioni di insegnamento.
4. Gli insegnanti imparano naturalmente nel corso di una carriera. Tuttavia, imparare dalla sola esperienza, in ultima analisi, è un fattore limitativo dello sviluppo.
5. Il modo di pensare degli insegnanti e l'azione in aula saranno il risultato di un'interazione tra le loro storie di vita, la loro attuale fase di sviluppo, e le impostazioni del contesto scolastico, sociale e politico più ampio in cui lavorano.
6. Le aule sono popolate da studenti dalla motivazione e disposizione all'apprendimento diversificate, con abilità di varia natura e di diversa provenienza. L'insegnamento, dunque, è un processo complesso. Sebbene la complessità organizzativa possa essere ridotta, ad esempio attraverso l'impostazione metodologica, l'insegnamento di successo richiederà sempre competenze sia intrapersonali che interpersonali, e l'impegno personale e professionale. Si tratta di una sintesi che investe la testa e il cuore.
7. Il modo in cui è compreso e agito il curriculum degli studi è legato alle costruzioni delle identità personali e professionali degli insegnanti. Contenuti e conoscenze pedagogiche, e scopi morali, non possono, pertanto, essere disgiunti dalle esi-

- genze personali e professionali degli insegnanti. Ne consegue che lo sviluppo professionale deve prestare molta attenzione a questi elementi.
8. Gli insegnanti non possono essere *sviluppati* (passivamente). Essi *si sviluppano* (attivamente). È fondamentale, dunque, che vengano coinvolti nelle decisioni riguardanti la direzione e i processi della propria formazione.
 9. Lo sviluppo della scuola di successo dipende dal successo dello sviluppo dei suoi insegnanti.
 10. Pianificare e sostenere una lunga carriera è responsabilità congiunta di insegnanti, scuole e governo.

Lieberman (1996) classifica un elenco di pratiche che incoraggiano lo sviluppo, che sollecitano l'insegnante al di là del semplice sentir parlare di nuove idee, strutture pratiche di insegnamento, e identifica quattro ambienti in cui si verifica la formazione degli insegnanti: 1) formazione diretta (attraverso conferenze, corsi, laboratori, consulenze ...); 2) formazione a scuola (attraverso peer coaching, colleghi critici, revisione della qualità, istruzione, ricerca-azione, autovalutazione, lavorando sui compiti insieme); 3) formazione erogata dal sistema scolastico (attraverso, ad esempio, le reti di riforma, il rapporto scuola-università, centri di partenariato, reti di soggetti e gruppi informali).

Un quarto ambiente in cui ci si potrebbe aspettare uno sviluppo ulteriore è rappresentato dalla formazione in aula (attraverso, ad esempio, la risposta degli studenti).

La classificazione Lieberman, mentre attira l'attenzione sull'importanza percentuale dell'apprendimento informale, dal quale derivano in larga misura lo scopo e la direzione degli obiettivi di lavoro degli insegnanti, segnala la percentuale relativamente piccola della formazione diretta e formale erogata dai sistemi scolastici. Ciò suggerisce forti orientamenti nella progettazione e gestione dello sviluppo professionale continuo degli insegnanti: esse dovranno riconoscere le caratteristiche e i ruoli del singolo discente, le caratteristiche della cultura organizzativa di riferimento, il ruolo dei colleghi e la tipologia di leadership come fattori che contribuiscono alla qualità della formazione professionale e dello sviluppo. Il Graf. 1. (Day 1999, p. 4) illustra i modi in cui tali elementi sono correlati.



Graf. 1. I fattori che contribuiscono alla qualità della formazione professionale

La maggior parte delle definizioni di sviluppo professionale sottolineano come obiettivi principali l'acquisizione del soggetto, la conoscenza dei contenuti o le capacità di insegnamento (Hoyle, 1980; Joyce and Showers, 1980). La definizione in Day va oltre, nel tentativo di rispecchiare la complessità del processo: «Lo sviluppo professionale è costituito da tutte le esperienze naturali di apprendimento e le attività coscienti e pianificate che sono destinate a essere di beneficio diretto o indiretto al singolo gruppo, o alla scuola e che contribuiscono, attraverso questi, alla qualità della formazione in aula. È il processo attraverso il quale, da soli e con gli altri, gli insegnanti rivedono, rinnovano ed estendono il loro impegno come agenti di cambiamento, e attraverso il quale acquisiscono e sviluppano criticamente quelle conoscenze, abilità e componenti di intelligenza emotiva essenziali per un buon pensiero professionale e per una pianificazione della pratica con i bambini, i giovani e colleghi, in ogni fase della loro vita di insegnamento» (Day 1999, p. 4).

Ancora più importante, però, è tener conto della ricerca sulla formazione e sullo sviluppo degli insegnanti, che si rivela di importanza cruciale per mantenere, nel tempo, un insegnamento efficace e rafforzare la volontà, della maggioranza degli insegnanti, di fare la differenza nella vita degli studenti (Stiegelbauer, 1992).

Ma quale formazione iniziale e continua, per quale insegnante, dopo la panoramica diversificata che ci ha condotto sin qui? Al centro della questione della professionalizzazione del docente c'è quello dell'identità professionale: «l'identità professionale dell'insegnante, non può essere pensata esclusivamente in termini di socializzazione all'interno di una professione o di interiorizzazione di norme e regole di comportamento prescritte, utilizza le dimensioni di una libera adesione dell'individuo sociale» (Dilts 1997). Il cuore del mestiere sta cambiando in relazione ai nuovi contesti istituzionali e culturali in cui si declina. L'insegnante si confronta:

- Da un primo lato, con la tensione delle pratiche professionali e dell'etica professionale di insegnante, in relazione ai valori delle professioni di auto;
- Dall'altro lato, con l'interazione di quattro registri di identità: identità personale (rispetto a se stessi), sociale (rispetto agli altri), professionale (pratiche professionali, competenze), di mestiere (in rapporto a una comunità di pratica).

Il profilo delle competenze richieste agli insegnanti negli ultimi anni è cambiato in maniera significativa, promuovendo una figura professionale dotata, in maniera complementare, di conoscenze di natura disciplinare, didattico-metodologica e formativo-relazionale (De Leonardis, 1998). È dunque auspicabile che le modalità di preparazione dei futuri insegnanti tengano in considerazione le mutate esigenze in ambito professionale, con tutte le sfide che questo nuovo processo comporta, anche rispetto a nuovi equilibri di natura istituzionale e organizzativa (Margiotta, 2007).

Nella realtà, gli approcci che vengono utilizzati dai diversi Paesi OCSE nella formazione/sviluppo degli insegnanti sono attualmente raggruppati in tre momenti particolari:

1. **Pre-service training o Initial training:** rappresenta la preparazione utile al raggiungimento della posizione di insegnamento. In oltre la metà dei Paesi partecipanti all'indagine OECD, il processo di formazione che precede l'ingresso del soggetto nella posizione di insegnamento è organizzato in collaborazione con l'università o altre istituzioni specializzate. Nella maggior parte dei casi la fase di initial training rappresenta un requisito obbligatorio per poter accedere all'insegnamento.
2. **Induction training:** riservato ai soggetti che ricoprono da poco posizioni di ruolo. Si tratta in genere di programmi obbligatori che comportano approfondimenti di competenze nel primo anno di servizio. A seconda dei Paesi UE, possono essere programmi di inserimento o di affiancamento neo-assunti che, in ogni caso, richiedono un periodo di affiancamento utile alla costruzione di una rete di supporto allo svolgimento della propria attività. Tali programmi consistono in poche

giornate di formazione o sono erogati sotto forma di processo di ambientamento e formazione condotto dagli stessi colleghi della scuola di appartenenza.

3. **In-service training:** dedicata agli insegnanti già in servizio e desiderosi di formazione continua. Anche qui, a seconda della legislazione nazionale, il processo di formazione può essere organizzato a livello nazionale, o nelle singole aree regionali; può prevedere un numero minimo di ore di intervento, oppure può essere lasciato alla completa discrezionalità delle istituzioni scolastiche.

La formazione in servizio obbligatoria e incentivata, legata allo sviluppo professionale, sembra il punto di forza della formazione continua degli insegnanti, ma necessita di mettere a punto nuovi modelli e tecniche per la formazione/ricerca azione. In sede di formazione iniziale, occorre un forte sostegno ai docenti nei primi anni d'insegnamento, che non può ridursi all'attuale anno di prova, ma svilupparsi per tutto il periodo di permanenza nel livello "docente iniziale".

Ma la formazione iniziale non è sufficiente: per fornire conoscenze e competenze per l'esercizio della professionalità nell'arco della vita, è necessaria una formazione continua. La qualità della formazione dei docenti, in diretto collegamento con la qualità dell'istruzione, costituisce un fattore decisivo per la coesione sociale, la competitività e la ricerca. Inoltre, un'organizzazione complessa, com'è quella dell'autonomia scolastica, richiede che si formino nuove funzioni e nuove figure professionali adeguate alla gestione dell'offerta formativa che, per essere efficace, richiede sempre più strategie di integrazione con le risorse del territorio. Gli insegnanti hanno una funzione da svolgere nel preparare gli alunni all'ingresso nella società e nel mondo del lavoro. In qualsiasi momento della loro carriera devono perciò poter accedere a tutta la gamma di conoscenze relative alla disciplina, alle conoscenze e alle capacità pedagogiche necessarie per essere in grado di aiutare i giovani a realizzare le loro piene potenzialità. In particolare, la Commissione UE ritiene che gli insegnanti devono possedere le capacità necessarie per identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche; sostenere lo sviluppo dei giovani affinché diventino discenti pienamente autonomi in tutto l'arco della loro vita; aiutare i giovani ad acquisire le competenze elencate nel "Quadro comune europeo di riferimento sulle competenze"; lavorare in contesti multiculturali (compresa la capacità di comprendere il valore della diversità e il rispetto per la differenza), nonché esercitare la loro professione in stretta collaborazione con i colleghi, i genitori e la comunità in senso lato: «La professione docente, che s'ispira ai valori dell'inclusione e alla necessità di alimentare il potenziale di qualsiasi individuo in apprendimento, esercita un'influenza importante sulla società e svolge un ruolo vitale nel promuovere il potenziale umano e nel forgiare le future generazioni. Per questi motivi, se si vogliono raggiungere gli ambiziosi obiettivi dati, l'Unione Europea deve considerare il ruolo dei docenti, la loro formazione iniziale e continua e lo sviluppo delle carriere come elementi chiave prioritari» (*Common European Principles for teacher competences and qualifications*, 2005).

Se si vuole rimettere al centro i problemi della qualità dei processi formativi, è fondamentale riprendere una forte ricerca sulla formazione degli insegnanti, capire quali sono le aspettative, i bisogni, rimettere al centro la questione del reclutamento, la carriera, la valutazione e il merito, la formazione. È necessario, per i ricercatori, intercettare gli insegnanti, capirne il disagio, causato dalla difficoltà di entrare in relazione con i nuovi processi di apprendimento, – dovuta in parte all'età del nostro corpo docente che nell'ambito dell'OCSE risulta essere il più anziano, – e anche da un'assenza di incentivi professionali.

Quali sono le opportunità di formazione? In considerazione della posta in gioco, forse è tempo di pensare in grande: periodi sabbatici per un aggiornamento vero e intensivo, stage all'estero, tutoraggio in itinere, ricerca didattica sulle metodologie, certificazione chiara dei progressi negli apprendimenti. Occorre organizzare una formazio-

ne in grado di far emergere expertise, intuizioni o “abilità artistiche”, espressione della fusione di teoria e pratica, che i professionisti sanno agire nelle situazioni di incertezza, unicità e conflitti di valore che quotidianamente si presentano loro. Abilità che si manifestano in un costante adattamento della pratica attraverso l’anticipazione, il riconoscimento e la correzione dell’errore in azione (Chevallard, 1985) e che consentono di co-costruire, insieme al discente, una nuova conoscenza contestualizzata.

Conclusioni: per una dimensione europea della formazione-sviluppo degli insegnanti

A livello europeo, quello della formazione degli insegnanti è un problema generalizzato: la formazione continua per gli insegnanti è obbligatoria soltanto in undici Stati membri, senza che peraltro gli insegnanti siano esplicitamente tenuti a seguire questo tipo di formazione in tutti questi Paesi. Laddove esiste la possibilità di seguire una formazione, in genere questa non supera le 20 ore all’anno. In nessuno Stato membro la formazione minima obbligatoria supera i cinque giorni all’anno e, nella maggior parte dei Paesi, sono obbligatori soltanto tre giorni di formazione all’anno. Peraltro, il fatto che la formazione continua possa essere obbligatoria, non indica assolutamente quale sia il reale tasso di partecipazione. Per quanto riguarda i nuovi insegnanti, soltanto la metà dei Paesi europei offre loro un qualche tipo di sostegno a livello sistematico nel corso del primo anno di insegnamento. Soltanto in un terzo dei Paesi esistono contesti specifici per aiutare gli insegnanti che hanno difficoltà nello svolgimento del loro lavoro. In contrasto con quanto si verifica in altre professioni, l’insegnamento ha un’elevata percentuale di lavoratori anziani. La percentuale di insegnanti di età compresa tra i 45 e i 64 anni è di oltre il 40% in molti Paesi, mentre in altri Paesi fino al 30% degli insegnanti ha un’età compresa tra i 50 e i 64 anni. Questi aspetti hanno chiare implicazioni a livello delle esigenze di formazione professionale. Occorre rendere l’insegnamento una scelta attraente, in modo da attirare i migliori candidati e spingere altri ad avviarsi alla carriera di insegnante, benché in molti Stati membri sarà sempre più necessario persuadere gli insegnanti con esperienza a rimanere nella professione, invece di optare per un pensionamento anticipato, il che potrebbe comportare ulteriori esigenze a livello di perfezionamento professionale e sostegno.³

La Commissione UE ritiene che la formazione iniziale non possa fornire agli insegnanti le competenze e le conoscenze necessarie per l’esercizio della professione lungo tutto l’arco della vita. L’evoluzione professionale e le conoscenze degli insegnanti devono essere percepite come un apprendimento proseguito nel tempo ed essere strutturate e sostenute finanziariamente in maniera adeguata. La disponibilità di formazione e la possibilità di sviluppo per gli insegnanti saranno più efficaci se coordinate nell’ambito di un sistema unico e coerente, con finanziamenti adeguati. Occorre una disponibilità senza soluzione di continuità, che comprenda la formazione degli insegnanti, l’introduzione alla professione e uno sviluppo professionale continuo lungo tutto l’arco della carriera, che comprenda opportunità di apprendimento formali, informali e non formali.

In tal modo tutti gli insegnanti potranno partecipare a un programma introduttivo efficace nel corso del primo triennio di esercizio della professione; accedere nel corso di tutto lo svolgimento della carriera a una struttura di orientamento e tutoraggio gestita da insegnanti esperti o da altri professionisti del settore; partecipare a discussioni regolari circa le esigenze in materia di formazione ed evoluzione, nel contesto di un

3 Fonte dei dati presenti nel paragrafo: Comunicazione della Commissione dell’UE al Parlamento europeo e al Consiglio dei Ministri della P.I. del 3 agosto 2007.

più ampio piano di sviluppo dell'istituzione nella quale prestano servizio; essere incoraggiati e sostenuti nel corso di tutta la carriera, al fine di ampliare e sviluppare le competenze con mezzi formali, informali e non formali e fare in modo che questo apprendimento sia riconosciuto; avere accesso ad altre opportunità per una continua evoluzione professionale, quali opportunità di scambi e distacchi (siano essi finanziati o meno nell'ambito del programma sull'apprendimento permanente); avere la possibilità e il tempo per studiare, in modo da ottenere ulteriori qualifiche e partecipare a studi e ricerche a livello di alta formazione; disporre di ulteriori opportunità grazie alla promozione di partenariati creativi tra gli istituti nei quali gli insegnanti svolgono la loro attività, il mondo del lavoro, le università e gli altri enti di ricerca, in modo da sostenere una formazione di qualità elevata e pratiche efficaci e creare reti innovatrici a livello locale e regionale: «Sebbene i docenti giochino un ruolo cruciale nella società, non possono però agire da soli. I loro bisogni formativi di alta qualità devono essere sostenuti da coerenti politiche nazionali e regionali, dotate di risorse appropriate. Queste politiche devono rivolgersi alla formazione in ingresso dei docenti e alla loro formazione continua, ma devono essere collocate all'interno del più ampio contesto delle politiche educative generali. La formazione dei docenti ha un impatto sulla qualità dell'apprendimento e perciò necessita di essere parte dei sistemi nazionali o regionali volti a migliorare e a valutare la qualità dell'educazione» (*Common European Principles for teacher competences and qualifications*, 2005).

Bibliografia

- Altbach, P. G. (2004). The costs and benefits of world-class universities. *Academe*, Vol 90, No 1, 20-23.
- Altet, M. (2008). Professionnalisation et universitarisation de la formation des enseignants: tensions et conditions pour une réussite. *Colloque CDIUFM La Formation des Enseignants en Europe, Paris, le 9 décembre 2008*.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation: le savoiranalyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier and P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3rd ed.). Brussels: de Boeck.
- Arno, R. F. e Torres C. A (1999). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. New York: Rowman & Littlefield.
- Barber, M. (1994). Power and control in education 1994-2004. *British Journal of Educational Studies*, XXXII, No 4, 348-62.
- Barbier, J. M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.M. Barbier, et O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 61-86). Paris: PUF.
- Beycioglu, K., & ve Konan, N. (2008). Lifelong learning and education policies of the European union. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7 (24), 369-382.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Caena, F. (2010). *Prospettive europee sulla formazione iniziale degli insegnanti secondari*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Carbonneau, M. et Héту, J-C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Perrenoud P. (Eds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 77-96). Bruxelles: De Boeck Université.
- Chapman, J. D. e Aspin, D. N. (1997). *The School the Community and Lifelong Learning*. London: Cassell.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*, Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(1), 7-27.

- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge (MA): Belknap / Harvard University Press.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, 30.10.2000, SEC(2000) 1832.
- Commissione delle Comunità Europee (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Documento di lavoro dei Servizi della Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles 30 ottobre 2000.
- Commissione delle Comunità Europee (2003). Comunicazione della Commissione al Consiglio. Seguito del Libro bianco *Un nuovo impulso per la gioventù europea. Proposta di obiettivi comuni in materia di partecipazione e di informazione dei giovani a seguito della Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 relativa al quadro di cooperazione europea in materia di gioventù*. Bruxelles, 27.03.2003 COM(2003).
- Commissione Europea (1995). *Insegnare e apprendere Verso la società conoscitiva*. Libro bianco su istruzione e formazione a cura della Commissione dell'Unione Europea di Edith Cresson. Bruxelles.
- Commissione Europea (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators*. Bruxelles June 2002.
- Commissione Europea (2007). Comunicazione della Commissione dell'UE al Parlamento europeo e al Consiglio dei Ministri della P.I. del 3 agosto 2007. Bruxelles.
- Consiglio dell'Unione Europea (2009). *Strategic framework for European cooperation in education and training* (ET 2020) Council Conclusions of 12 May 2009. [Official Journal C 119 of 28.5.2009].
- Costa, M. (2011a). Il valore della competenza. In Costa, M. (Ed.), *Il valore oltre la competenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa, M., (2011b). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Crossley, M. e Watson, K. (2003). *Comparative and international research in education: Globalisation, context and difference*. London New York: Routledge/Falmer.
- Darling-Hammond, L. (1993). Reframing the school reform agenda: Developing capacity for school transformation. *Phi Delta Kappa*, 74(10), 752-61.
- Darling-Hammond, L. (1996a). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53(6), 4-10.
- Darling-Hammond, L. (1996b). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London-Philadelphia: Falmer Press.
- De Leonardis O. (1998). *In un diverso welfare*. Milano: Feltrinelli.
- Dill, D. D. e Soo, M. (2005). Academic quality, league tables and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher Education*, 49(4), 495-533.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a test bench of activity theory: The case of primary care medical practice. In J. Lave e S. Chaiklin (Eds.). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- European Testing Conference on Common European (2005). *Principles for teacher competences and qualifications*. Brussels, 20-21 June 2005.
- Gather-Thurler, M. (1998). Rénovation de l'enseignement primaire à Genève: vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives. In F. Cros, *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*. Paris: IUFM de Versailles et INRP.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Greci, R. (2007). Università e formazione degli insegnanti, *Annali di Storia delle Università italiane*, 11, 9-29.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teachers College Press.

- Latour, B. (1988). *The Pasteurization of France*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Leydesdorff, L., Etzkowitz H. (1996). Emergence of a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Science and Public Policy*, 23, 279-86.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. W. McLaughlin e I. Oberman (Eds.), *Teacher Learning: New Policies, New Practices*. New York: Teachers College Press.
- Marginson, S. (2006). Putting 'public' back into the public universities. *Thesis Eleven*, 84, 44-59.
- Margiotta, U. (2006). Professione docente. Come costruire competenze professionali attraverso l'analisi sulle pratiche. *Formazione & Insegnamento*, IV(1), 5-18. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2007). *Competenze e legittimazione nei processi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2010). I processi di apprendimento nei contesti dello sviluppo e del cambiamento segnati dalla globalizzazione. Per un concetto di qualità fondato sulle interdipendenze planetarie. *Formazione & Insegnamento*, VIII(1/2), 19-46. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Martinet, M. A., Raymond, D., Gauthier C. (2001). *Teacher training: Orientations Professional Competencies*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Ministère de la Communauté française (2002). *Devenir enseignant: Le métier change, la formation aussi*. 2 décrets. Bruxelles.
- OCDE Conférence des ministres européens de l'éducation (1996). *Faire de l'apprentissage à vie une réalité pour tous*. Paris.
- OCDE Conférence des ministres européens de l'éducation (1996b). *Apprendre à tout âge*. Paris.
- OCDE Conférence des ministres européens de l'éducation (2002). *Examen thématique de l'apprentissage des adultes: première version du rapport comparatif*. Paris.
- Perrenoud, P. (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17(1-2), 45-48.
- Perrenoud, P. (2004). *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Université de Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2005). Peut-on réformer le système scolaire? In D. Biron, M. Cividini, J.-F. Desbiens (Eds.). *La profession enseignante au temps des réformes*, 4, 37-58. Sherbrooke: Editions du CRP.
- Stiegelbauer, S. (1992). Why we want to be teachers. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Teichler, U. (2006). *The Changing Patterns of the Higher Education Systems in Europe and the Future Tasks of Higher Education Research*. First Draft for the HELF Project, September, Kassel.
- Teichler, U. (2007). *Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam-Taipei: Sense Publishers.
- The European House-Ambrosetti – Siemens (2008). *Il sistema educativo in Italia: sei proposte per contrastare l'emergenza*. Villa d'Este, settembre 2008.
- Tuschling, A. e Engeman, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European union. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 451-469.
- Wain, K. (1993). *Learning To Be: The World of Education oggi e di domani*. Rapporto all'UNESCO della Commissione presieduta da Edgar Fauré M.
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.

