

# Testimoni di sapere didattico

Vent'anni di formazione del docente  
di scuola secondaria

A cura di Loredana Perla

**D**  
**idattizzazione**

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS



## **Direzione**

Loredana Perla, Laura Sara Agrati, Daniela Maccario

La collana accoglie e sviluppa temi e prospettive inerenti l'insegnamento assunto come "azione mediata", a diversi livelli di elaborazione e campi di espressione. A partire dalla definizione originaria di insegnamento – *in-signo-pònere* – e nella rideterminazione semantica del lemma didattizzazione, la collana intende sviluppare tutte le possibili diramazioni oggi percorribili dalla ricerca didattica in ambito scolastico e della formazione e, nella fattispecie: i *processi di mediazione*, sul piano traspositivo, relazionale, comunicativo, semiotico; i *processi di mediatizzazione*, nella prospettiva socio-culturale, dell'*embodiment*, tecnologica e "mediale"; gli *agenti della mediazione*, siano essi docenti di scuola, educatori dell'area sociale e culturale, supervisori, mentori e tutor dei percorsi universitari e professionalizzanti; i *mediatori didattici*, intesi come esperienza diretta, simulazione, immagini, concetti; i *prodotti della mediazione*, sotto forma di prototipi e risorse didattiche di cui usufruire nelle pratiche. La collana, pertanto, intende diventare una "piattaforma" di ricerca finalizzata anche a suscitare il dibattito tra quanti sono coinvolti a vario titolo nei processi di educazione e formazione in cui si realizza l'"azione mediata": ricercatori e studiosi, operatori della scuola, formatori delle professionalità educative e didattiche.

Ogni volume pubblicato è sottoposto a *double blind peer review*.



### **Comitato scientifico**

Paolo Calidoni, Università di Parma  
Roberta Cardarelli, Università di Modena e Reggio Emilia  
Cyril Craig, University of Huston  
Maria Assunção Flores, Universidade do Minho  
Loretta Fabbri, Università di Siena  
Muriel Frisch, Université de Reims Champagne-Ardenne  
Ernesto Galli della Loggia, Scuola Normale di Pisa  
Svetlana Karkina, Federal University of Kazan  
Alessandra La Marca, Università di Palermo  
Marco Lazzari, Università di Bergamo  
Paola Leone, Università del Salento  
Pierpaolo Limone, Università di Foggia  
Antonella Lotti, Università di Genova  
Giovanni Maddalena, Università del Molise  
Berta Martini, Università di Urbino  
Juanjo Mena, Universidad de Salamanca  
Marisa Michelini, Università di Udine  
Alessandra Modugno, Università di Genova  
Antonella Montone, Università di Bari  
Giovanni Moretti, Università Roma Tre  
Paolina Mulè, Università di Catania  
Lily Orland-Barak, University of Haifa  
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore  
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata  
Cristina Sabena, Università di Torino  
Maurizio Sibilio, Università di Salerno  
Patrizia Sposetti, Università di Roma "La Sapienza"  
Immacolata Tempesta, Università del Salento

# **Testimoni di sapere didattico**

Vent'anni di formazione del docente  
di scuola secondaria

A cura di Loredana Perla

**FrancoAngeli**  
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi Aldo Moro di Bari.

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

# Indice

<b>Prefazione</b> , di <i>Loredana Perla</i>	pag.	11
<b>Introduzione. Può un uccello volare senza un'ala?</b> di <i>Michele Pertichino</i>	»	15
<b>Sezione I</b>		
<b>La formazione dei docenti di scuola secondaria in Italia: un cantiere aperto (e mai chiuso)</b>		
<b>Vent'anni di ricerca sulla formazione universitaria del docente di scuola secondaria (scientificamente) persi? Fra incerte navigazioni e scenari possibili</b>		
di <i>Loredana Perla</i>	»	21
1. Le "gambe" scientifiche della formazione professionale dell'insegnante	»	21
2. Quale curriculum per la formazione del docente di scuola secondaria?	»	27
2.1. Una dialettica ancora alla ricerca della sua "gramma- tica"	»	28
2.2. Per una co-ricerca su una teoria della professionalità insegnativa	»	32
3. Un'incerta navigazione	»	36
3.1. Storia di "picconate". E del <i>redde rationem</i> post- Covid-19	»	37
4. Prospettive al bivio: quale strada intraprendere?	»	43

<b>Discipline classiche e formazione dei docenti: un'occasione mancata</b> , di <i>Olimpia Imperio</i>	pag. 53
1. Ritorno al passato	» 53
2. SSIS e TFA	» 53
3. Il tirocinio	» 54
4. Per una didattica della lingua e della letteratura greca: una testimonianza	» 55
5. Per un bilancio esperienziale	» 59
6. Conclusioni	» 60
<b>L'importanza della didattica disciplinare, dal punto di vista filosofico</b> , di <i>Annalisa Caputo</i>	» 63
1. La filosofia è insegnabile?	» 63
2. Insegnare la filosofia o insegnare a filosofare?	» 65
3. Sintesi e mediazioni didattiche	» 68
4. Il ferro ligneo della "Didattica della filosofia"	» 69
5. La Didattica della filosofia e il percorso di formazione dei futuri insegnanti	» 72
6. Il rapporto tra Didattica generale e Didattiche disciplinari	» 74
7. Per concludere: lo strano caso della Didattica della filosofia, rispetto alle altre didattiche disciplinari	» 78
<b>L'intreccio tra formazione e ricerca: la valorizzazione della professionalità dell'insegnante di Matematica</b> di <i>Antonella Montone</i>	» 83
<b>Didattica dell'italiano tra dimensione specialistica e dimensione trasversale. Percorsi di docenza e di formazione alla docenza</b> , di <i>Rossella Abbaticchio</i>	» 88
1. "Divisi si va uniti (verso l'estinzione)": frammentazione vs compattezza nelle iniziative di formazione	» 88
2. Strumenti e obiettivi: percorsi di formazione per docenti del territorio	» 90
2.1. L'Università che forma: iniziative "di Ateneo"	» 90
2.2. Indagini e reti di iniziative: dal PISA all'Accademia dei Lincei	» 93
3. Obsolescenze, neoformazioni, dialettalismi, lingue "da contatto": per quale italiano formare oggi?	» 98
4. Riflessioni conclusive	» 101

**La formazione del docente di Scienze Motorie/Educa-  
zione Fisica per la scuola secondaria. Corsi, percorsi,  
concorsi**

di <i>Francesco Fischetti, Valerio Bonavolontà</i>	pag.	104
1. Breve excursus storico	»	104
2. La formazione dell'insegnante di Educazione Fisica	»	105
3. Dalle SSIS al TFA	»	107
4. Il FIT	»	108
5. Dal FIT ai 24 CFU	»	109
6. Concorso a cattedre 2020	»	110
7. L'attuale abilitazione	»	111
7.1. La strada possibile, nuovi scenari	»	111

**Formazione iniziale, tirocinio, tutorato. Qualificare gli in-  
segnanti per la qualità della scuola, di *Riccardo Scaglioni***

»	114	
1. Quale formazione iniziale degli insegnanti	»	114
2. Qualificare gli insegnanti	»	116
3. Formare insegnanti: un profilo docente da definire a inizio carriera	»	118
4. La collaborazione scuola-università. I due piani	»	122
5. I laboratori di didattica	»	124
5.1. Insegnamenti	»	125
5.2. Laboratori	»	125
6. Il tirocinio	»	125
7. I tutor	»	127
8. Conclusioni	»	130

**Il *mentoring* nello sviluppo professionale degli insegnan-  
ti: *policies* internazionali e scenari futuri**

di <i>Laura Sara Agrati</i>	»	133
1. <i>Mentoring</i> e dintorni	»	133
2. <i>Mentoring</i> in prospettiva internazionale: le <i>policies</i>	»	138
3. Scenari futuri: dal <i>mentoring</i> "carismatico" al <i>mentoring</i> "di sistema"	»	144

**Quale didattica per i docenti in servizio? Il modello di  
sviluppo professionale DIDASCO, di *Viviana Vinci***

»	153	
1. Lo sviluppo professionale docente: una <i>quaestio</i> complessa	»	153
2. La formazione in servizio del docente in Italia	»	157
3. DidaSco: un'idea di sviluppo professionale presso l'Uni- versità di Bari Aldo Moro	»	160
4. Conclusioni	»	162



<b>La formazione del docente e la sfida digitale</b>	
di <i>Alessia Scarinci</i>	pag. 169
1. Innovare la scuola/innovazione scolastica	» 170
2. Competenza digitale e formazione: il modello TPACK	» 174
3. Conclusioni	» 179

## **Sezione II**

### **Quale formazione per il docente di scuola secondaria? L'impegno delle società scientifiche**

<b>Il punto di vista della SIRD</b> , di <i>Piero Lucisano</i>	» 187
----------------------------------------------------------------	-------

#### **Il punto di vista internazionale del GIREP**

di <i>Marisa Michellini</i>	» 194
1. Le problematiche poste negli anni Ottanta a livello internazionale	» 194
2. Il contributo del GIREP agli studi sulla formazione degli insegnanti negli ultimi vent'anni	» 195
3. Alcuni importanti contributi dei Progetti Europei a cui il GIREP ha partecipato	» 198
4. Considerazioni generali	» 203

<b>Il punto di vista della SISSCO</b> , di <i>Salvatore Adorno</i>	» 212
--------------------------------------------------------------------	-------

1. La Società italiana per lo studio della storia contemporanea e la didattica della storia	» 212
2. La Storia oltre la Scuola	» 217
3. Una archeologia del presente	» 220

<b>Il punto di vista della CIIM</b> , di <i>Antonella Montone</i>	» 225
-------------------------------------------------------------------	-------

<b>Il punto di vista della DILLE</b> , di <i>Paola Leone</i>	» 228
--------------------------------------------------------------	-------

1. Premessa	» 228
2. La DILLE, la Didattica delle Lingue Moderne e la Linguistica Educativa	» 229
3. Il ruolo della Didattica delle Lingue Moderne/Linguistica Educativa nei percorsi formativi universitari	» 232
4. La ricerca	» 235
5. Riflessioni a margine delle nostre esperienze	» 236
6. Conclusioni	» 238

<b>Il punto di vista dell'Associazione Italiana di Anglistica (AIA), di G. Iamartino, M. Sturiale, N. Vallorani</b>	pag.	241
1. Punti cardinali	»	242
2. Il come, il quando, il perché	»	242
3. In pratica	»	245
4. La chiusura del cerchio	»	246
<b>Il punto di vista della SFI, di Maurizio Villani</b>	»	248
1. Una brevissima introduzione storica	»	248
2. Un modello di formazione in servizio	»	249
3. I Piani di lavoro della Commissione didattica SFI	»	251
4. Le Olimpiadi di filosofia	»	252
5. La piattaforma e-learning della SFI	»	253
6. Le due pubblicazioni periodiche	»	254
<b>Il punto di vista della SISUS, di Maria Teresa Santacroce</b>	»	256
1. Scuola e formazione: nuove consapevolezze e sfida culturale	»	256
2. Le ragioni di un'associazione per le scienze umane e sociali	»	257
3. Perché – e come – la formazione in servizio?	»	258
4. Quali percorsi per quale formazione	»	263



## **Sezione I**

# **La formazione dei docenti di scuola secondaria in Italia: un cantiere aperto (e mai chiuso)**



# Vent'anni di ricerca sulla formazione universitaria del docente di scuola secondaria (scientificamente) persi? Fra incerte navigazioni e scenari possibili

di Loredana Perla\*

## 1. Le “gambe” scientifiche della formazione professionale dell'insegnante

Dal dibattito internazionale sulla formazione degli insegnanti emerge con chiarezza un punto fermo dal quale muovo per provare a dipanare il tema che è nel titolo: *il sapere al quale andrebbe formato un docente della scuola contemporanea è un “sapere professionale”* (Calidoni, 2000), un *“sapere del pratico”* (Perla, 2010) e l'insegnamento andrebbe riscoperto come *mediazione* (Damiano, 2013; Agrati, 2020) da studiare non nei termini di “come dovrebbe essere” bensì in quelli del “come avviene”: *leggendo* come esso si compie effettivamente nella realtà concreta dell'aula, analizzandone le variabili, i processi che si svolgono, le procedure (e relative tecniche) che entrano in gioco in rapporto a un determinato fine o all'intenzione dell'agente. Tale sapere, che ha valore di conoscenza in sé, è assunto dalla teoria didattica contemporanea come un oggetto legittimo di ricerca. La pratica ha perso da tempo, infatti, la sua “marginalità” nella rappresentazione scientifica della conoscenza professionale (Bordieu, 1980; Schön, 1983; Day, Laneve, 2011; Fabbri, 2007; Damiano, 2006, 2007a; Perla, 2010) ma è, anzi, riconosciuta sempre più come contesto epistemologico in cui si generano e trasmettono conoscenze caratterizzate da *mistero* e *maestria* (Schön, 1983): qualità, queste ultime, che esprimono pienamente l'originalità del sapere dei *praticiens*, produttori non di un *sapere indistinto* (un sapere genericamente denominabile come pratico) ma di un sapere *che distingue* (il pratico), che ne caratterizza l'azione, che ne esprime una competenza specifica, una “conoscenza sofisticata” (Perla, Agrati, Vinci, 2019).

\* Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

Nei Report Eurydice (2015, 2018) la specificità di tale sapere è pienamente riconosciuta. L'insegnamento è considerato una combinazione complessa e dinamica di conoscenza, abilità, comprensione, valori e atteggiamenti il cui sviluppo avviene nel corso di un tempo-lungo, grazie a una pratica riflessiva e mirata e a un *feedback* di alta qualità (Gaebel, Zhang, 2018). I Report mettono anche a fuoco alcuni significati condivisibili di *competenza dell'insegnamento* indicando le ricorrenze dei *tratti routinari* che lo caratterizzano. Anzitutto lo stretto nesso esistente fra efficacia e etica (Fenstermacher, Richardson, 1994; Damiano, 2007b). Eppoi la tensione a far interagire tecnologie e ambienti di apprendimento “tradizionali” (Mishra, Koehler, 2006) con metodologie innovative legate alla dimensione sociale dell'apprendimento (Lave, Wenger, 2006; Wenger, 1998); all'apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991; Fabbri, Romano, 2018); all'*active learning* (Perla, 2020). Si tratta di riconfigurazioni teoriche dell'insegnamento che lo allontanano sempre più dai paradigmi interpretativi di tipo positivistico-sperimentale ancora molto diffusi negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso<sup>1</sup>. Da allora, con L.S. Shulman (1986) e Mishra e Koehler (2006), l'attenzione della ricerca educativa si è spostata sempre più decisamente sullo studio della natura specifica della competenza insegnati-

1. Tali paradigmi, basati sui fatti e sulla misurabilità, concepiscono l'azione didattica come ricerca e sperimentazione degli strumenti e delle modalità più efficaci/efficienti per conseguire risultati/fini dati la cui determinazione è “esterna” alla competenza del professionista. La formazione ancorata a questo modello è interpretata come “training”, trasmissione/acquisizione di conoscenze, abilità, atteggiamenti predefiniti da un “potere” esterno agli attori dell'interazione didattica, adottando i mezzi più adatti fra quelli indicati come più efficaci/efficienti dalla ricerca sperimentale che individua “leggi” generali da applicare alle situazioni. I paradigmi sperimentali mirano alla razionalizzazione dell'insegnamento nei termini di una tecnologia dell'istruzione mirata a ridurre l'imprevisto la cui causa viene attribuita allo scarso dominio del mezzo. La critica più forte a questa impostazione è alla sua pseudo-neutralità. Essa ha limitato il concetto di competenza insegnativa ai soli mezzi non considerando altre variabili fondamentali quali gli “impliciti” dell'azione didattica, l'attenzione ai fini come dimensioni etiche dell'essere insegnanti perché l'azione didattica non è solo un “fare” oggettivabile ma è un “essere”. Con L.S. Shulman la ricerca didattica prende le distanze dai paradigmi tecnologici, inadatti a rappresentare il sapere professionale, ciò che Shulman definì, inaugurandone un settore di ricerca peculiare e tuttora fecondo, il *pensiero degli insegnanti* (Perla, 2011a). Shulman e i suoi colleghi della *Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning* evidenziarono che in esso sono compresi tre fondamentali domini cognitivi: la *pianificazione dell'insegnamento* (e le decisioni pre-attive); *i processi interattivi di decisione*; l'universo dei sistemi di *credenze*. Su questi domini la ricerca didattica focalizza sempre più la sua attenzione e nell'*I-satt (International Study Association on Teachers' Thinking)* sono riuniti tutti gli studiosi di questo indirizzo. Nel capitolo “di quadro” della terza edizione dell'*Handbook Research on Teaching*, Shulman sancisce la definitiva chiusura della stagione delle modellizzazioni comportamentiste (“teacher-effectiveness” e “processo-prodotto”) e apre quella di un “eclettismo” metodologico rivolto all'indagine delle pratiche in situazione destinato a durare tutt'oggi e a dare frutti ancora per lungo tempo.

va: rispettivamente sul “*pedagogical content knowledge*” (PCK), fig. 1, la conoscenza pedagogica della materia e sul TPCK, “*technological pedagogical content knowledge*”, fig. 2, la conoscenza richiesta all’insegnante per realizzare un’efficiente integrazione delle tecnologie nell’insegnamento<sup>2</sup>. E, da allora, la ricerca didattica è impegnata a costruire connessioni con la professionalizzazione degli insegnanti (e dunque con la loro formazione) promuovendo lo sviluppo di tre traiettorie complementari e interagenti: a) il piano dei risultati delle ricerche, la cui validità interna ed esterna è garantita, a livello metodologico, dal *rigore*; b) il piano delle implicazioni didattiche, in forma di raccomandazioni, linee guida, consigli o prescrizioni, la cui validità è definita dalla *pertinenza* per gli attori coinvolti; c) il piano dell’applicazione pratica in situazione, nel cui ambito si distingue una validità *contestuale* e una determinata dal *valore degli impatti* delle ricerche. “Questi tre livelli corrispondono ai tre principali contesti di impiego delle conoscenze individuati da M. Eraut nell’ambito dell’educazione (il contesto universitario, quello delle politiche educative, quello della classe), ciascuno dei quali è contraddistinto da specifiche logiche di produzione, attivazione e diffusione dei saperi” (Cattaneo, 2009, pp. 57-58; Eraut, 2007).

Inutile nascondere la difficoltà esistente oggi nell’attivazione di una virtuosa circolazione/comunicazione fra gli ambiti della ricerca, della politica e della “pratica” scolastica<sup>3</sup>. Al di là di questa oggettiva complicazione,

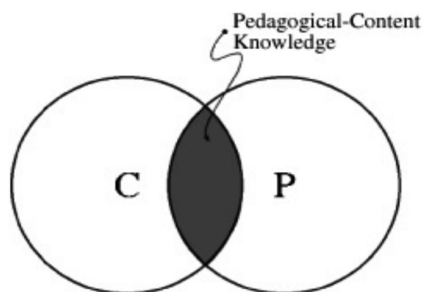


Fig. 1 - PCK (Shulman, 1986)

2. Il modello TPCK viene inoltre proposto come base per lo sviluppo di un approccio (il *learning technology by design*) per la formazione professionale degli insegnanti che ha il fine di renderli capaci di applicare le tecnologie educative nei contesti di apprendimento in modo efficace e adattato al contesto.

3. Le cause sono diverse. Anzitutto la complessità procedurale di attivazione di partnership Scuola-Università a fini di ricerca (Martini, Perla, 2019): laddove le partnership si attivano, il lavoro di costruzione degli impianti di ricerca è lungo e circoscritto a realtà minute per cui è molto difficile generalizzare i risultati delle ricerche. Eppoi anche a causa della percezione dei ricercatori da parte degli insegnanti: diffidente nei confronti di una categoria che spesso “preda” il dato e non restituisce in tempi brevi gli esiti dei processi di ricerca. Un pregiudizio creatosi negli anni e oggi molto difficile da scalfire.



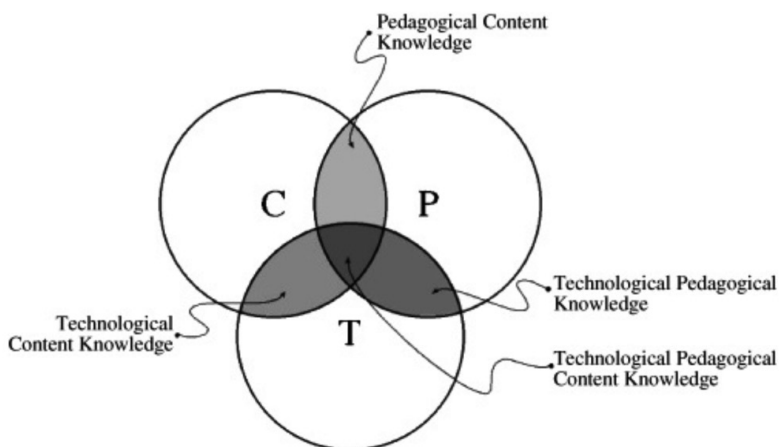


Fig. 2 - TPCK (Mishra, Koehler, 2006)

resta il fatto che il focus di attenzione di noi ricercatori di didattica è oggi concentrato soprattutto sull'analisi della conoscenza pedagogica della materia, sulle fonti che la generano, sui modi della sua trasmissione, come attestano numerosi studi internazionali (Shulman, 1987; Wittrock, 1987; Loughran, Hamilton, 2016; Martin, Polly, 2016).

Fermiamoci un attimo a riflettere sulla “conoscenza pedagogica della materia”. Cosa intendeva esattamente Shulman con questo sintagma?

Quello speciale “amalgama” fra la dimensione metodologico-didattica della materia insegnata, le conoscenze degli studenti e delle loro caratteristiche, la progettazione delle lezioni, i mediatori, i metodi di valutazione e le strategie di organizzazione e gestione della classe. Alla conoscenza pedagogica (P – *Pedagogical Knowledge*) della materia si aggiunge la conoscenza dei contenuti disciplinari (C – *Content Knowledge*), delle teorie correlate, degli aspetti curriculari della disciplina in questione. Nella sua rappresentazione più schematica (fig. 1) il PCK rappresenta una “fusione di contenuti e pedagogia” e di come “determinati argomenti, problemi o questioni sono organizzati, rappresentati e adattati ai diversi interessi e alle capacità degli studenti e presentati per l’istruzione” (Shulman, 1987). Questo speciale “amalgama” struttura una competenza sconosciuta al neo-insegnante, che matura solo attraverso un apprendimento *per esperienza* e *dall'esperienza*. Ovvero attraverso la pratica. La prospettiva entro la quale lo studioso, infatti, si muoveva faceva riferimento al concetto di trasformazione già introdotto da Dewey: “La chiave per comprendere la conoscenza dell’insegnamento si trova [...] nella capacità di un insegnante di *trasfor-*

*mare* il contenuto della materia che egli possiede in forme che sono potenti e educativamente calibrate alle variazioni di capacità da parte degli studenti” (Shulman, 1986). Questa *trasformazione* fa la differenza fra la competenza di un docente di materie scientifiche e quella di uno scienziato, fra un insegnante di materie letterarie e un letterato, fra un insegnante esperto e uno alle prime armi (Cochran, 1986)<sup>4</sup>.

È evidente che i modi in cui andrebbero considerate e impostate la formazione iniziale e lo sviluppo professionale di un insegnante sono in rapporto diretto con quanto illuminato da tali indirizzi di ricerca. Questi ultimi hanno contribuito a delineare una visione profondamente differente dei modi in cui matura la competenza di un insegnante rispetto alle visioni discendenti da paradigmi di razionalità tecnica (Gagné, Briggs, 1974; Gronlund, 2000; Calvani, 2009). Le critiche a queste ultime visioni sono oggi forti e riguardano tre ordini di problemi:

- a) la riduzione della competenza dell’insegnante ai soli “mezzi” della sua azione (metodi, strategie, tecniche), espungendo l’orizzonte dei fini alla luce di una presunta “neutralità” dell’azione docente;
- b) l’illusione di poter analizzare/scomporre il comportamento dell’insegnante in *skills* basate sul riscontro empirico di attribuzioni causali dei fenomeni e sulla correlazione di variabili, giungendo a rilevare frequenze oggettivamente “misurabili” del comportamento docente;
- c) l’idea di poter “ingegnerizzare” l’insegnamento per cui la formazione dovrebbe ispirarsi al modellamento di precise abilità operative, “applicando metodi” (la pedagogia delle competenze è la diretta filiazione di questa idea).

Uno scenario ulteriore è quello che si è aperto col grande cantiere della sperimentazione della mediazione ibrida indotta dalla crisi sanitaria da Covid-19. Improvvisamente docenti e studenti di scuola e università si sono ritrovati co-abitanti di uno spazio didattico da re-immaginare in tempi brevi: quello digitale. Lo spazio della mediazione è diventato “terzo” ed è attualmente indagato in più campi: epistemologico (Ceruti, Lazzarini, 2016), antropologico (Bhabha, 2001), formativo (Potter, McDougall, 2017), didattico (Rivoltella, 2013; Rossi, Rivoltella, 2019). Per l’e-insegnante (Guri-Rosenblit, 2018) è necessario rimodellare il proprio contenuto specializzato (“mediatizzazione”, Rézeau, 2002, 2004) e personalizzarlo in funzione del-

4. Che la si chiami ricontestualizzazione, trasposizione didattica, mediazione, mediatizzazione, contro-trasposizione, capire le forme di questa trasformazione permetterà di comprendere sempre meglio ciò che l’insegnante fa mentre insegna. E di conseguenza, anche il tipo di curriculum necessario per la sua formazione. Anche per questo un profilo di insegnante non può mai essere “statico, neutrale o universale” (Manso-Sánchez-Tarazaga, 2018, p. 89).

le esigenze di apprendimento di studenti e docenti che comunicano attraverso interfacce. Insomma: gli scenari della mediazione didattica e quelli della formazione degli insegnanti a queste nuove forme della mediazione sono in piena evoluzione. E disegnano un oggetto di studio estremamente complesso.

Ne era convinto Shulman che, già nel lontano 1987, evidenziava le difficoltà di impostazione dei programmi di formazione docente perché l'insegnamento è più di un comportamento, più di generiche abilità di stampo educativo e più di quello che si può osservare in qualsiasi situazione scolastica. Mentre invece presso i decisori politici la rappresentazione "preferita" di insegnamento è quella dedotta dalla letteratura sull'efficacia dell'insegnamento secondo la quale l'insegnamento un'attività che resta la medesima a prescindere dall'età degli alunni e dagli oggetti culturali. Questa letteratura ha definito le competenze didattiche pressoché esclusivamente in termini di comportamenti d'aula osservabili. Ma oggi sappiamo che non è più possibile intendere l'insegnamento soltanto in termini di comportamenti osservabili. Né solo in termini di competenze irrinunciabili, quali quelle messe a punto dalla Commissione Europea<sup>5</sup> (fig. 3) o dal NBPTS<sup>6</sup>. Questi paradigmi non aiutano la comprensione di un principio ormai insuperabile: ovvero che una formazione senza la *pratica*, alla luce di quanto la ricerca didattica oggi indica, è impensabile.

5. Ciò non equivale, si badi, a rifiutare la "filosofia" dei profili di competenze e degli standard, come quello messo a punto dalla Commissione Europea che ha identificato le *competenze irrinunciabili* cui andrebbe formato un insegnante oggi (Manso-Sánchez-Tarazaga, 2018). Semplicemente resto convinta che la formazione orientata da standard può essere un utilissimo dispositivo di accompagnamento all'autovalutazione (attraverso il *Bilancio di competenze* e il *Piano di sviluppo professionale* (Perla et al., 2019).

6. Il *National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS*, istituzione unica nella storia dell'istruzione americana, è un'organizzazione indipendente, non profit, autonoma dai partiti, retta da un direttivo di 63 membri, in maggioranza insegnanti, che si prefigge di innalzare gli standards professionali dei docenti e di certificare coloro che li raggiungono. Istituita nel 1987, fu caldeggiata dalla Fondazione Carnegie come strumento per contrastare l'allarmante situazione dell'istruzione negli Stati Uniti messa a nudo dalla commissione Gardner nel noto "A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform", del 1983. Nel report "A Nation prepared: Teachers for the 21<sup>st</sup> Century" del 1986, la Fondazione Carnegie sostiene la necessità di trasformare i docenti in una categoria di professionisti, retta da propri organismi associativi, cui riconoscere la competenza ed il diritto di definire, valutare e controllare la qualità professionale dei propri membri. La "missione" del National Board è quella di: a) costruire standards capaci di individuare l'"insegnamento esperto", b) gestire un sistema nazionale, volontario, di valutazione e certificazione degli insegnanti che raggiungono gli standards prefissati. La certificazione del NBPTS è sviluppata dagli insegnanti, con gli insegnanti e per gli insegnanti. È un simbolo di eccellenza e contribuisce alla valorizzazione e al riconoscimento sociale della professione docente.

<i>Competenze</i>	<i>Descrittori</i>
<i>Conoscenza e comprensione</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conoscenza della materia</li> <li>- Conoscenza pedagogica della materia (PCK)</li> <li>- Conoscenza del curricolo</li> <li>- Fondamenti di scienze dell'educazione</li> <li>- Conoscenze di contesto, istituzionali organizzative e di politiche dell'istruzione</li> <li>- Problemi inerenti inclusione e diversità</li> <li>- Uso efficace delle ICT nell'apprendimento</li> <li>- Psicologia dello sviluppo</li> <li>- Processi e dinamiche di gruppo, teorie dell'apprendimento, problemi motivazionali</li> <li>- Processi e metodi di valutazione</li> </ul>
<i>Abilità</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pianificazione, gestione e coordinamento dell'insegnamento</li> <li>- Uso dei materiali didattici e delle tecnologie</li> <li>- Gestione della disciplina e dei gruppi</li> <li>- Monitoraggio, adattamento e valutazione di processi e obiettivi di insegnamento-apprendimento</li> <li>- Raccolta, analisi e interpretazione di evidenze e dati per decisioni professionali e il miglioramento dell'insegnamento-apprendimento</li> <li>- Uso e sviluppo delle conoscenze emergenti dalla ricerca per informare le pratiche</li> <li>- Collaborazione con colleghi, genitori e servizi sociali</li> <li>- Abilità di negoziazione</li> <li>- Abilità riflessive, metacognitive e interpersonali per l'apprendimento individuale e nelle comunità professionali</li> <li>- Adattarsi a contesti educativi caratterizzati da dinamiche multilivello con influenze incrociate</li> </ul>
<i>Disposizioni: credenze, atteggiamenti, valori, impegno</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consapevolezza epistemologica</li> <li>- Disposizioni al cambiamento, alla flessibilità, all'apprendimento continuo e al miglioramento professionale, inclusi lo studio e la ricerca</li> <li>- Impegno nella promozione dell'apprendimento di tutti gli studenti</li> <li>- Disposizione a promuovere attitudini e pratiche democratiche degli studenti come cittadini Europei</li> <li>- Atteggiamento critico sul proprio insegnamento</li> <li>- Disposizioni al lavoro in squadra, alla collaborazione e alla costruzione di network</li> <li>- Senso di auto-efficacia</li> </ul>

*Fig. 3 - Profilo delle competenze proposto dalla Commissione Europea (2012)*

## **2. Quale curriculum per la formazione del docente di scuola secondaria?**

Se la prima “gamba” di un curriculum formativo per il docente di scuola secondaria “poggia” sulla formazione attraverso la pratica, la seconda consiste nella realizzazione della dialettica virtuosa fra l’area “trasversa-

le” dei saperi di scienze dell’educazione e l’area dei saperi disciplinari. Ma tale dialettica, progettata teoricamente già nel primo modello curricolare della SSIS (Scuola di Specializzazione per l’insegnamento) ha fatto molta “fatica” a tradursi in agire didattico nel corso di questi venti anni. Perché? Provo ad argomentare alcune possibili risposte a tale complessa questione.

## 2.1. *Una dialettica ancora alla ricerca della sua “grammatica”*

Chi sceglie una scuola di formazione professionale lo fa aspettandosi di maturare competenze che, per loro stessa natura epistemologica, abbiano a che fare col mondo della *professione* e con un contesto ben preciso: la scuola. Conseguita una laurea disciplinare, l’attesa è quella di maturare *apprendimenti per la teoria e la pratica di una professione che ha un preciso identikit: l’insegnante*. Il tema cardine del disegno curricolare di una scuola di specializzazione per gli insegnanti riguarda, dunque, l’identificazione del “cosa” concretamente tale apprendimento preveda, ovvero l’“oggetto culturale” pertinente a questa formazione che deve essere (*senza se e senza ma*) completamente diverso da quanto già imparato. E, come in ogni buon curriculum (Tyler, 1949), tale disegno dovrebbe prevedere anche il “come” dell’insegnamento di quell’“oggetto culturale”, attraverso quali dispositivi, quali mediatori, quali strategie<sup>7</sup>. Si tratta, dunque, di individuare i contenuti di quel “terzo polo” della relazione didattica docente-studente-“oggetto culturale” in ragione della quale si legittima il senso di una scuola, di qualsiasi scuola (Damiano, 1996, p. 17)<sup>8</sup>.

7. Perché un buon curriculum possa dirsi tale, Tyler (1949) formulò sei domande alle quali, nella progettazione del curriculum, bisognerebbe rispondere con eshaustività, domande “perenni” che Tyler (1949) formulò come principi-guida da rispettare affinché un curriculum potesse dirsi tale: quali obiettivi dovrebbe conseguire? Quali esperienze dovrebbero essere allestite per far sì che quegli obiettivi vengano conseguiti? Come possono essere organizzate efficacemente quelle esperienze? Come possiamo accertare che gli obiettivi sono stati raggiunti (valutazione)?

8. L’insegnamento è un oggetto da inquadrare in una prospettiva sistemica. La rappresentazione più frequente è quella del “triangolo della didattica” insegnante-allievo-sapere proposta, fra gli altri, da Chevallard e Joshua (1982), nella quale l’insegnante assume un ruolo estremamente importante perché maneggia dei “contenuti di insegnamento” che hanno titolarità solo all’interno della scuola e che non hanno corrispondenza con la sfera della produzione culturale. Nella scuola non entra il sapere della ricerca: entrano contenuti che, dal momento in cui sono assunti in un programma scolastico, subiscono una trasformazione radicale, una de-naturazione che significa in concreto adattamento in un contesto nuovo che è quello dell’aula. In questo consiste la trasposizione didattica: nella creazione di artefatti del tutto nuovi a partire dalla selezione di contenuti di sapere dei quali è protagonista solo in parte l’insegnante.

Sappiamo, però, che, per quanto riguarda le SSIS, il TFA, i PAS, in passato l'individuazione del “cosa” e del “come” insegnare non è stata un'operazione semplice. La triade dei formati didattici scelti per il curriculum – insegnamenti, laboratori, tirocinio – nei fatti si è rivelata lontana dal soddisfare le attese dei frequentanti perché percepita formalisticamente, a “compartimenti stagni”. Non entro nel merito delle proposte elaborate in vista della definizione del nuovo curriculum di scuola di specializzazione (si tratta di proposte in discussione, pienamente legittimate dalle comunità scientifiche che le hanno promosse<sup>9</sup>). Mi preme qui solo provare ad argomentare una possibile spiegazione delle difficoltà della integrazione dialettica – *nella pratica* – fra saperi e formati didattici: dialettica “oliata” dal punto di vista dell'ingegneria didattica ma “stridente” nella messa alla prova della pratica d'aula. Siamo in un Seminario per provare a riflettere su questo “nodo” complesso, nella piena consapevolezza che qualsiasi nuovo disegno curricolare dovrà affrontare e risolvere tale questione, pena la trasformazione del nuovo percorso, ancora una volta, nel noioso “calco” di una laurea magistrale disciplinare. Rischiando di separare, ancora una volta disfunzionalmente, l'area degli insegnamenti delle scienze dell'educazione dall'area delle didattiche disciplinari e di mettere in crisi quel principio di “unità del sapere” che presiede ogni apprendimento di qualità (Agazzi, 1999; Galeazzi, 2001).

Il ruolo di “garante” dell'unità del sapere, nelle scuole di formazione degli insegnanti SSIS/TFA/PAS, avrebbe dovuto essere svolto dall'area dei saperi trasversali, ovvero dagli insegnamenti di scienze dell'educazione (e in particolare di pedagogia e didattica) ma così non è stato<sup>10</sup>. E i rilievi mossi dai frequentanti delle SSIS stanno lì a dimostrarlo: rilievi che hanno trovato conferma della loro fondatezza in alcune indagini di impatto (Bernardi, 2009; Moscato, Caputo, 2014; Balduzzi, Vannini, 2008).

Dove si è annidato l'errore? Probabilmente nella fase del *learning design* laddove non è mai stato messo a fuoco l'obiettivo fondamentale di una scuola di formazione per l'insegnamento: ovvero *insegnare ad insegnare*. E non essendo stato messo a fuoco l'obiettivo fondamentale, non si è nemmeno avviato un cammino formale di ricerche didattiche disci-

9. La proposta della CUNFS è consultabile all'indirizzo [www.cunfs.it](http://www.cunfs.it); quella di Margiotta in Margiotta (2018).

10. Ovvero quello programmatico di discendenza comportamentista, rimasto sostanzialmente invariato anche nella versione della “progettazione per competenze”. Questo modello ha enfatizzato la dimensione tecnico-procedurale dell'agire didattico e presenta alcune criticità. Occorre indubbiamente rivedere tale modello (vedasi in proposito Perla *et al.*, 2014a) per quanto ancora privilegiato dall'amministrazione scolastica perché la competenza è intesa oggi come “unità di capitale formativo certificato” riconoscibile sul mercato globale della formazione e del lavoro in quanto standardizzata.

plinari (fatti salvi alcuni rari ambiti, quelli delle scienze matematiche e fisiche) in cui sperimentare dispositivi, toolkit, co-progettazioni comuni con l'area delle discipline pedagogiche. Eppure non manca una letteratura didattica consolidata su questo tema. Si è negli anni concretizzata, invece (purtroppo) una sorta di competizione “al ribasso” fra le corporazioni dei disciplinaristi e quelle dei pedagogisti che ha visto più preoccupati della negoziazione dei crediti che del ragionamento scientifico circa il tipo di mediazione richiesta dall'obiettivo fondamentale di questa scuola: *insegnare ad insegnare*.

Credo si debba ripartire da qui: da questa consapevolezza e da un'intenzionalità negoziale diversa, centrata sul principio dialogico del confronto fra paradigmi disciplinari sulla mediazione nel campo dei saperi. E dal riconoscimento della peculiarità del sapere insegnante che è un oggetto specifico di ricerca didattica. Il sapere del professionista “insegnante” è un genere di sapere *non lineare*, non formalizzabile totalmente, non comunicabile ai novizi con il linguaggio della logica dimostrativa. È un sapere dell'azione basato sulla logica della complessità, sulla connessione multipla, sulla contestualizzazione ecologica. E il modello di formazione sotteso a tale *non linearità* richiede teorie dell'insegnamento affatto peculiari (*infra*, paragrafo 1), un approccio didattico non separabile dal contesto<sup>11</sup> né dagli orizzonti culturali e filosofici che caratterizzano la nostra epoca (Moscato, Caputo, 2014), una conoscenza adeguata (e non improvvisata) di cosa siano i mediatori di insegnamento, i formati didattici, i dispositivi della valutazione di apprendimenti disciplinari e trasversali: ovvero di quegli strumenti che non producono direttamente apprendimento<sup>12</sup> ma creano le condizioni affinché l'apprendimento abbia luogo. Questo patrimonio di saperi non è facilmente trasferibile nelle competenze di un ricercatore disciplinarista “puro” (per quanto volenterosamente si applichi al compito) anche perché le comunità disciplinari non incentivano la ricerca nelle didattiche disciplinari. Per questo occorre un lavoro serio di co-ricerca da avviare in tutte le sedi possibili perché solo nutrendo scientificamente la

11. Il contesto al quale dovrebbe guardare il docente-formatore SSIS è, come è ovvio, quello della scuola, per cui occorre una calibrazione epistemologica molto precisa della disciplina insegnata ai caratteri di quel contesto. Così non è stato, purtroppo ed è accaduto assai spesso che si sia riproposto nella formazione SSIS/TFA il medesimo programma della disciplina insegnata nella LM.

12. Perché l'apprendimento discende dall'azione esercitata su se stesso da parte dello studente. Per questo i mediatori sono fondamentali. Essi: “si dispongono fra la realtà e la rappresentazione; trasferiscono l'esperienza diretta dal contesto originale esterno all'interno dello scenario predisposto per l'insegnamento; non valgono per sé, ma per loro natura rimandano qualcos'altro; stanno a garantire condizioni di sicurezza alla libera manipolazione degli oggetti culturali; regolano la distanza analogica tra il Soggetto di Apprendimento e l'Oggetto Culturale” (Damiano, 1993, p. 214).

dialettica epistemologica fra saperi sarà possibile superare l'ostacolo della compartimentazione curricolare.

Pienamente condivisibile appare, dunque, la tesi di Moscato-Caputo circa l'imprescindibilità del rispetto del principio pedagogico di *integrazione* dei saperi per garantire la *sintesi personale* dello studente. E questa possibilità di integrazione la offre la ricerca didattica: “Non c'è dubbio che il grado di integrazione realizzato dai docenti formatori nel corso dell'attività favorisce (oppure ostacola) le sintesi personali che gli aspiranti insegnanti sono chiamati a compiere. Se la proposta è frammentata e disorganica la sua efficacia permane comunque limitata. Il funzionamento di un modello formativo dipende molto dalla consapevolezza che avranno i docenti/formatori della necessità di integrarsi e di 'sintonizzarsi', sia all'interno di ciascuna area, sia fra le aree disciplinari e quelle pedagogico-didattiche (o delle scienze umane in senso lato). Questo problema veniva percepito con diversi gradi di chiarezza all'interno dell'esperienza SSIS, ma non ci risultano tentativi di soluzione apprezzabili” (Moscato, Caputo, 2014, p. 5).

La scarsa familiarità del corpo docente delle scuole di specializzazione con i mediatori didattici della formazione dell'“insegnare ad insegnare” ha sicuramente giocato un ruolo determinante nel costellare di criticità i percorsi di specializzazione. E si è trattato della scarsa familiarizzazione con la disciplina (la didattica, *ndr*) “scienza *regina della formazione*, equipaggiata di proprie finalità teoriche e di proprie metodologie empiriche” (Frabboni, 2007, p. 10).

È bene ripartire da qui perché il problema resta sempre quello: la predisposizione didattica di un contenuto di sapere esige la sua traduzione in rappresentazioni analoghe ma strutturalmente diverse, che guardino a ciò che la ricerca scientifica dice di quel contenuto ma rispettando le forme dell'apprendimento (attivo, iconico, simbolico) dello studente. L'insegnamento ha, infatti, una funzione di sostituzione dell'esperienza: qualcosa che porta al di là dell'esperienza<sup>13</sup>, qualcosa che, attraverso processi di metaforizzazione, simulazione, analogia, si compie come trasferimento dell'esperienza diretta dai “domini-sorgente ai domini-bersaglio”, dal sapere sapiente al sapere appreso (Chevallard, 1985; Develay, 1995). L'insegnamento è un processo di de-naturazione della realtà (Damiano, 2013, p. 171). E se

13. Damiano la descrive nei termini di un processo di metaforizzazione, ovvero di un trasferimento di campo che è anche uno strumento cognitivo in grado di organizzare il nostro sistema concettuale. “La sostituzione operata dall'insegnante si può considerare una modellistica, ovvero la produzione di copie esemplari [...] più accessibili all'uso o all'osservazione e allo studio (v. carte geografiche) oppure nella messa a fuoco di aspetti selezionati in quanto considerati più interessanti o rilevanti” (Damiano, 2013, pp. 170-171).



l'apprendimento è il risultato di questa trasformazione, è evidente che il campo di lavoro più importante di chi si applichi al compito è quello che studia questa trasformazione e, soprattutto, le *metodologie per l'apprendimento professionale* che rendono possibile questa trasformazione. Questo è l'oggetto elettivo sul quale far convergere gli sforzi delle ricerche didattiche generali e disciplinari se non si vuole che la prossima scuola di formazione degli insegnanti si riveli, ancora una volta, agli occhi dei suoi frequentanti, il noioso calco di una laurea disciplinare.

## 2.2. *Per una co-ricerca su una teoria della professionalità insegnativa*

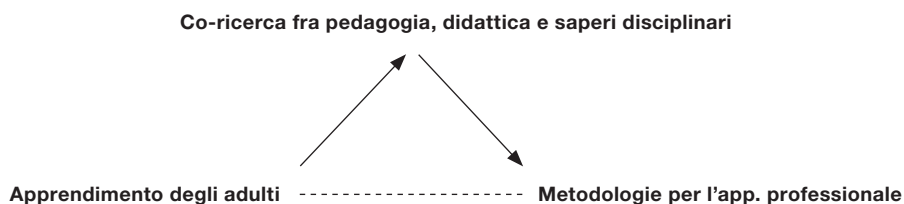
*L'imparare ad insegnare* è il traguardo di apprendimento di una scuola di formazione *scelta* da aspiranti insegnanti. Ciò implica, come sin qui argomentato, che *l'insegnare ad insegnare* diventi oggetto diffuso di studio (e di ricerca "comune" di una teoria della professionalità docente<sup>14</sup>) per tutti quei docenti universitari che scelgano di operare in questo tipo di scuola.

Un disegno curricolare di scuola di specializzazione per l'insegnamento, oltre che ri-leggere criticamente i modelli curricolari sperimentati sino ad oggi, dovrebbe far propri tre costrutti imprescindibili: l'apprendimento per gli adulti, le metodologie per l'apprendimento professionale e il *punto di vista dei pratici* (di cui chiedere il coinvolgimento). Anche per questo è impensabile una scuola di specializzazione priva del tirocinio, ovvero dello spazio di azione di professionisti provenienti dal mondo della scuola i quali, più che esprimere l'esigenza della teoreticità, sono chiamati ad esprimere quella dell'adeguatezza all'azione e della pertinenza al contesto (*infra*, Scaglioni). Come scriveva Whitehead (1982), i pratici (o gli aspiranti tali, quali sono gli studenti di una scuola di specializzazione per l'insegnamento) hanno punti di vista e desideri di apprendimento assai diversi dai teorici. Essi desiderano sapere come far funzionare meglio una situazione o un sistema. I teorici, invece, "si pongono problemi completamente diversi, quale quello se il sistema è appropriato o no" (pp. 63-64). Ovviamente, nel disegno curricolare di una scuola per l'insegnamento, sia l'uno che l'altro punto di vista sono legittimi ma ciò comporta l'aver chiaro sempre, da

14. "Comune" nel senso che l'oggetto non riguarda specificatamente soltanto la corporazione dei ricercatori di pedagogia e didattica che da sempre se ne occupano ma dovrebbe interessare almeno per una quota parte delle ricerche complessive tutte le corporazioni ingaggiate dagli insegnamenti di una scuola di specializzazione. Purtroppo, al momento, questo interesse è ben focalizzato e innestato in ricerche riconoscibili e riconosciute solo per alcune comunità.

parte del collegio dei docenti operante in tale contesto, che teoria e pratica sono in tensione dialettica fra loro. E questo significa, anche, evitare di inquadrare i tre formati didattici della scuola – insegnamenti, laboratori, tirocinio – entro una linearità che ha già dimostrato i suoi limiti. Andrebbe invece scelto un modello curricolare incardinato in una ricorsività metodologica fra teoria e pratica, per cui non è detto che lo spazio della teoria vada individuato solo nell’insegnamento e quello della pratica solo nel laboratorio o nel tirocinio. Anche la pratica ha una sua teoria così come ogni teoria ha le sue pratiche.

Sulla “tensione” fra teoria e pratica (che è nel DNA di una scuola di questo tipo e che attraversa tutti i formati scelti per l’impianto del curricolo) si innestano gli altri due cardini dell’apprendimento degli adulti e delle metodologie per l’apprendimento professionale – sintonizzati entrambi nello statuto della *co-ricerca fra pedagogia, didattica e saperi disciplinari* (Perla, 2014, 2017).



*Fig. 4 - Matrice teorica della professionalità insegnativa*

Valgono, infatti, per la formazione degli insegnanti, tutti i principi del modello andragogico messo a punto da Knowles (1989) che seppe operare le necessarie distinzioni rispetto ai classici modelli pedagogici di lavoro formativo con gli adulti: gli adulti hanno bisogno di conoscere motivi e ragioni del loro apprendimento (consapevolezza del “bisogno di sapere”); gli adulti chiedono il pieno riconoscimento della propria capacità di autodeterminazione (non sono “scolaretti”); rispetto ad altre tipologie di studenti, essi entrano in un’attività formativa con un bagaglio di esperienze maggiore e qualitativamente diverso. Ciò vuol dire che le differenze individuali, in un gruppo classe di adulti, sono più spiccate e che a quelle differenze corrisponde un “portato esperienziale” che può rivelarsi talvolta decisivo nella mediazione (di qui l’utilità di un loro pieno coinvolgimento).

Gli adulti sono, inoltre, più disponibili ad apprendere ciò che li agevola ad affrontare problemi di vita reale e sono molto centrati sul compito, sulla vita reale, piuttosto che su problemi di ordine speculativo. E ancora: i “mo-

tivatori” più importanti nella formazione degli adulti non sono di tipo economico ma intrinseco. Infine, dal punto di vista dell’apprendimento adulto, la mediazione professionale è descrivibile nei termini di un’interazione nella quale il mentore o il tutor esperto seleziona e inquadra insieme allo specializzando esperienze autentiche, dilemmi tratti dalla vita pratica. In tale processo il mentore organizza gli stimoli, fa affiorare gradualmente i problemi e guida gli studenti nell’analisi, incoraggiandone la riflessione. Se questi sono i principi che dovrebbero informare qualsiasi percorso di formazione per gli adulti, Grossman, Hammerness, McDonald (2009) ne hanno operato una sintesi efficace in tre direzioni curriculari adattate al campo della formazione del docente: si insegna ad insegnare “rappresentando” i diversi “modi” della pratica; si insegna ad insegnare “scomponendo” la pratica, le sue variabili, che vanno “visibilizzate” all’occhio dell’aspirante insegnante; si insegna ad insegnare, infine, ricreando in aula e fuori dall’aula delle situazioni di “approssimazione alla pratica”, ovvero delle opportunità per gli studenti di implicarvisi direttamente. Questa sintesi fa leva su un’idea di apprendimento professionale come *processo generativo non lineare* (Hager, 2012; Sibilio, 2013), come processo trasformativo (Mezirow, 2006; Fabbri, Romano, 2018), che non procede “scientificamente” dall’apprendimento formale al lavoro, dalla fase del noviziato a quella dell’expertise, ma che ha luogo in forme transazionali che si generano all’atto dell’esperienza in contesto.

In questo approccio, come è facile intuire, un ruolo essenziale guadagnano le metodologie di mediazione che fanno leva su “artefatti”. Gli artefatti “facilitano” l’emersione del sapere generato dall’esperienza. E questo accade perché la mente umana, all’atto dell’apprendimento, ha bisogno di costruire oggetti e dispositivi che rappresentino la realtà e che aiutino a “esternalizzare” quella rappresentazione in un prodotto concreto, in una “codifica”. Mutuando il significato di Cole (1996), l’artefatto può essere definito come “un aspetto del mondo materiale che è stato modificato nel corso della storia della sua incorporazione nell’azione umana finalizzata. Gli artefatti sono simultaneamente ideali (concettuali) e materiali” (p. 117). Quanto mai utile è la classificazione di artefatti per lo sviluppo professionale dei docenti proposta da Orland-Barak e Maskit (2017) così come il Repertorio ORA di Damiano (Damiano, 2007, p. 113). Orland-Barak e Maskit, riprendendo una felice intuizione di Wartofsky’s (1973, p. 121) propongono una gerarchia di artefatti a tre livelli. Il primo livello comprende tutti gli artefatti della comunicazione che sono espressione dell’esperienza o della ricerca sull’esperienza: storie, immagini, casi, video, simulazioni, portfolio, lesson-study, ricerca-azione. Il secondo livello comprende dispositivi che facilitano la generazione di pratiche. Alcuni di essi sono facilitatori della “emersione” di rappresentazioni delle pratiche, per esempio

la narrazione o la videoregistrazione, altri sono facilitatori di ricerca sulle pratiche, come i dispositivi di l'analisi di pratica, osservazione o documentazione dell'esperienza o, ancora, come i dispositivi di comunicazione mediatizzata (tecnologie didattiche). Il terzo livello riguarda gli artefatti e i dispositivi che si occupano di come facilitare le dinamiche delle relazioni al fine di operare negoziazioni dell'esperienza. Questi ultimi implicano particolare attenzione ai “non detti” della comunicazione e al contesto (un dispositivo di questo tipo è la “clinica della formazione”, Massa, 1997).

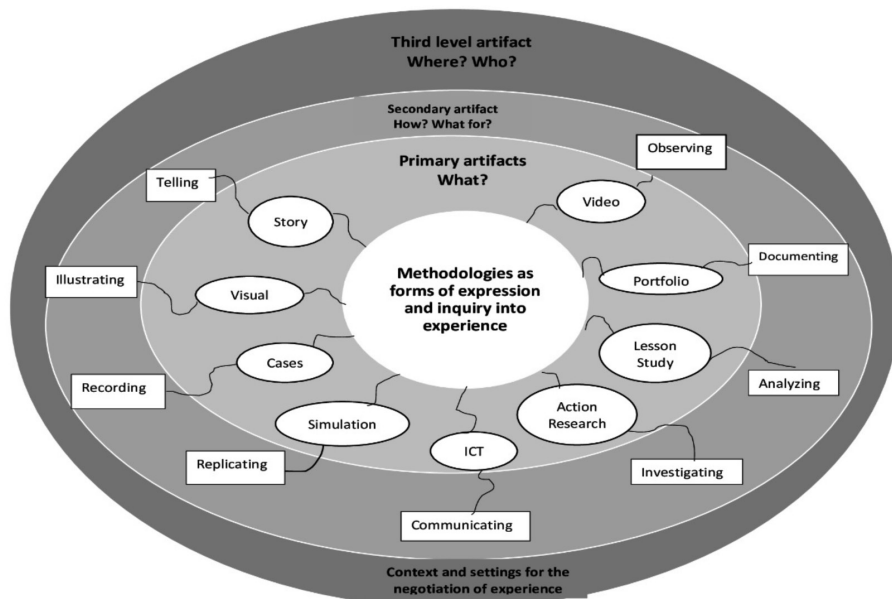


Fig. 5 - Matrice dei tre livelli di artefatti per l'apprendimento professionale del docente

Si tratta, come è evidente, di una classificazione in fieri perché la ricerca su artefatti e dispositivi di mediazione per l'apprendimento professionale è un cantiere aperto<sup>15</sup>. Qui basti dire che il *dispositivo diventa esso stesso*

15. Si ricordano a questo proposito, oltre al già ricordato dispositivo della Clinica della formazione anche il dispositivo di progettazione co-disciplinare integrata sperimentato nel Sistema dei Licei (Perla, 2014a); o i dispositivi di scrittura professionale (Perla, 2012; Perla, 2014b) oppure l'e-portfolio (Rossi, Giannandrea, 2006) o ancora l'app DEPIT (*Designing for Personalisation and Inclusion with Technologies*) che, nata da un'indagine per far emergere i bisogni dei docenti a livello di progettazione, si è sviluppata in forma di gene-

*esperienza di mediazione* perché riesce a operare come un “codice di trasformazione” dell’ampio ventaglio “esterno” di input provenienti dai saperi scientifici e sociali in “interno”, ovvero in disciplina scolastica da insegnare. E questa trasformazione è consentita dalle procedure dettate dal dispositivo, dagli esempi di “buone pratiche” che il dispositivo seleziona, dalla messa a fuoco di tutti i saperi impliciti che non possono emergere attraverso mediatori trasmissivi. Essi sono caratterizzati da un aspetto: fondano una competenza analogica che è essenziale nella formazione professionale di un docente, mettono cioè alla prova la capacità del formando di sostituire la realtà con una sua rappresentazione. In una scuola di specializzazione di aspiranti insegnanti, troverei difficile immaginare un programma di lavoro che non mettesse al centro questi contenuti di apprendimento.

### 3. Un’incerta navigazione

La peculiarità del sapere insegnante è di essere “portatore” di una intrinseca eccedenza che, grazie alla formazione, modella nel tempo una professionalità alta e colta. Anche per questo il “docente professionale” (Perla, 2016) col suo bagaglio cognitivo, con la sua cultura, con la sua disposizione permanente ad apprendere, è oggi considerato il *perno* sul quale i sistemi scolastici di tutto il mondo costruiscono la loro efficacia. In più, nella scuola dell’autonomia italiana, l’insegnante è reputato un “fattore decisivo di qualificazione”<sup>16</sup>. Proprio in ragione della centralità istituzionale attribuita al docente nel nostro Paese, si stenta a capire la travagliata vicenda della sua formazione e reclutamento<sup>17</sup>.

Essa si dipana, da vent’anni in qua, fra modifiche normative introdotte ad ogni cambio di legislatura, talvolta in contraddizione fra loro, talaltra

ratore di Graphic Organizer condivisi tra docenti e studenti (Pentucci *et al.*, 2020). Si tratta di un’area di ricerca in pieno sviluppo.

16. Nota MIUR 07/01/2016, prot. n. 35. Il Piano Nazionale di Formazione (comma 124 della L. 107 cit.) è la sede formale degli impegni di sistema in materia di formazione in servizio. Come è noto, non è sempre stato così. Anzi, in Italia a un certo punto la formazione in servizio ha perso carattere di obbligatorietà. Se guardiamo a come si è evoluta nella storia della scuola la “questio” formazione in servizio, notiamo che inizialmente essa era considerata un “diritto-dovere” da parte del docente di formarsi (art. 33 del DPR 3/1957; art. 282 del T.U. 297/1994); successivamente essa è diventata il “dovere-obbligato” collegato alla progressione di carriera (art. 27, c. 2 e art. 28, c. 10 del ccnl 1995), sino a giungere nel 1999 alla configurazione come semplice “diritto” di formazione (art. 28 del ccnl 1999; direttiva 210 del 1999). La L. 107 ha dunque ripristinato l’obbligatorietà della formazione in servizio ai fini del miglioramento della professione docente.

17. Esiste grande convergenza tra gli studiosi sulla necessità di assicurare una coerenza tra i meccanismi di selezione/reclutamento, formazione iniziale e formazione alla pratica (cfr. IEPP-UNESCO, 2015).

totalmente disallineate ai risultati della ricerca scientifica. Col risultato di un groviglio giuridico che ha oggi riportato la questione al punto di partenza, ovvero alla sostanziale *absentia* in Italia di un modello di formazione universitaria del docente. Le modifiche introdotte dall'ultimo intervento normativo in ordine di tempo, la L. 145 del 30/12/2018 (Legge di Bilancio 2019) hanno di fatto cancellato il percorso della formazione universitaria degli insegnanti dando attuazione al solo Percorso Formativo dei 24 CFU/CFA (PF24), avviato nell'anno accademico 2017-2018, del tutto insufficiente a garantire una formazione solida.

Per queste ragioni tale vicenda è meritevole di uno sforzo *ricostruttivo*: per esplicitare alle lettrici e ai lettori più giovani i motivi del nostro seminario e l'insostenibile *absentia* di formazione universitaria del docente che è il limbo politico nel quale attualmente siamo.

### 3.1. Storia di “picconate”. E del redde rationem post-Covid-19

Dobbiamo risalire alla L. 341 del 19 novembre 1990, Riforma degli ordinamenti didattici universitari, per ritrovare il bandolo della travagliata storia italiana della formazione del docente di scuola secondaria. Quella legge introdusse per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria l'obbligo di una specifica formazione universitaria individuando nella laurea in *Scienze della formazione primaria* il titolo necessario per partecipare ai concorsi laddove, sino ad allora, era stato sufficiente il diploma di istituto magistrale, di valore abilitante. Per i docenti di scuola secondaria, alla laurea disciplinare, si aggiunse come requisito di accesso ai concorsi, l'obbligo di frequentare un corso *post-lauream* biennale e abilitante, organizzato dalle Università attraverso le costituite Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), avviate dall'anno 1999/2000 (ben dieci anni dopo la loro formalizzazione normativa<sup>18</sup>). Come è noto, le SSIS offrivano per la prima volta in Italia un articolato curriculum didatticamente “pensato” in quattro aree epistemologicamente “comunicanti” (Area 1: formazione per la funzione docente; Area 2: contenuti formativi per gli indirizzi; Area 3: laboratorio connesso ai contenuti degli indirizzi; Area 4: tirocinio) e si concludevano con il conseguimento di un “diploma abilitante” valido come titolo di ammissione ai concorsi a posti di insegnamento nelle scuole secondarie (art. 4, L. 341/1990).

L'affidamento all'Università dell'organizzazione del percorso avveniva, lo ricordo a parziale giustificazione delle criticità di messa a regime

18. I corsi duravano 1.200 ore di cui 300 di tirocinio. Cfr. Luzzatto (2001).

dei primi due cicli delle Scuole, nel pieno dell'attuazione del Processo di Bologna e anche per questo sono convinta del fatto che, se fosse stata confermata nel tempo la struttura del quel modello<sup>19</sup> – innovativo, strutturato organicamente, completo – a quest'ora avremmo un sistema collaudato, da migliorare nei sillabi e nelle metodologie, ma organico e completo, come è il curriculum di Scienze della Formazione Primaria<sup>20</sup>.

Purtroppo, però, le cose sono andate diversamente. E le ragioni sindacali hanno finito col prevalere su quelle culturali. Mentre partiva il primo ciclo della SSIS veniva, infatti, promulgata la L. 124 del 03/05/1999 che re-istituiva le graduatorie permanenti organizzate su base provinciale ai fini del conferimento delle supplenze annuali e/o delle assunzioni in ruolo a tempo indeterminato dei precari. Queste graduatorie contemplavano tre fasce: la prima dei docenti iscritti nelle graduatorie dei soppressi concorsi per soli titoli; la seconda di coloro che, al momento dell'entrata in vigore della L. 124/1999, detenevano un titolo abilitante e 360 giorni di servizio espletati nell'ultimo triennio; la terza fascia comprendeva tutti i restanti docenti abilitati. Gli abilitati SSIS avrebbero dovuto confluire in una IV fascia istituita contestualmente che poi fu abolita nel 2001. L'istituzione di

19. Scriveva Genovesi qualche anno fa “contrariamente al pensiero di coloro che ci governano, io credo con tutte le forze della mia ragione di ricercatore nel settore della Scienza dell'educazione e della storia della scuola, che la SSIS sia da vedere come l'iniziativa più interessante e coraggiosa che lo Stato italiano abbia attuato dalla sua Unità, nei confronti dell'universo formativo. Era un'istituzione che l'Italia non aveva mai avuto: una scuola per la formazione degli insegnanti. Sarebbe stato necessario perfezionarla, allargandola innanzitutto ai docenti di tutti gli ordini di scuola, avrebbe dovuto essere seriamente a numero programmato e, quindi, altamente selettiva negli ingressi e nelle uscite, avrebbe dovuto avere una frequenza obbligatoria al 70% per cinque giorni pieni alla settimana per un intero anno accademico, gli specializzandi avrebbero dovuto essere pagati, come del resto tutti gli specializzandi delle scuole postuniversitarie. Inoltre, avrebbe dovuto essere non solo abilitante, ma dare adito direttamente all'ingresso in ruolo. Insomma, avrebbe dovuto essere troppe cose e, quindi, sarebbe stata innanzitutto una costante fonte di spesa e anche di grattacapi, altro aspetto che è altrettanto intollerabile per qualsiasi governo di scarsa lungimiranza”, Genovesi (2009, p. 203). Si tratta di affermazioni largamente condivise dalla corporazione dei ricercatori pedagogici.

20. Secondo il Rapporto sulla professione docente elaborato dalla Commissione europea/EACEA/Eurydice del 2015, in circa la metà dei paesi analizzati, la qualificazione degli insegnanti avviene o attraverso un *modello “simultaneo”*, in cui la formazione professionale ha luogo in concomitanza con lo studio della/e materia/e scolastica/he scelta/e per l'insegnamento, o attraverso un *modello “consecutivo”* in cui la formazione professionale è preceduta dallo studio della/e materia/e. In 15 paesi europei, i programmi di formazione iniziale portano al conseguimento come minimo di una laurea di primo livello, mentre in 17 paesi terminano con il conseguimento di una laurea di secondo livello. Il percorso di formazione iniziale dura generalmente da un minimo di quattro a un massimo di sei anni. Ma oltre alla conoscenza della disciplina che insegneranno, gli aspiranti docenti devono acquisire competenze professionali e questo con un percorso che corrisponde in media a 60 crediti ECTS, equivalenti a un anno di formazione a tempo pieno.

questa graduatoria a tre fasce, pur contemperando il rispetto delle giuste aspirazioni dei precari, ha purtroppo finito col condizionare tutta la storia successiva del reclutamento, minando dall'inizio la logica selettiva e meritocratica delle SSIS e creando le condizioni di un trattamento diversificato che ha accentuato, anziché abolire, la conflittualità corporativa.

Nel 2003, con la L. 53, varata dal ministro Moratti, la questione della formazione e del reclutamento del docente di scuola secondaria viene ripresa con l'art. 5. Viene confermato il coinvolgimento delle Università ma si introduce l'idea di un'alternanza fra teoria e pratica da costruire con le Scuole. L'art. 5 trova applicazione grazie al d.lgs. 227/2005: l'abilitazione all'insegnamento (ottenuta previa valutazione positiva del tirocinio e discussione della tesi) consentiva l'iscrizione ad Albi regionali (art. 5) sulla base del voto di esame ottenuto. Ma le complicazioni erano dietro l'angolo. E con i ministri Fioroni e Gelmini le SSIS sono sospese.

La decisione non viene mai più cambiata da nessuno dei ministri succedutisi a Gelmini (Profumo, Carrozza, Giannini e Fedeli). E questo nel segno di un principio di razionalizzazione economica dei conti pubblici che "piccona", nello stesso periodo, anche il comparto della sanità accanto a quello dell'istruzione e ricerca. Chissà se la decisione dei piani di contenimento presa nel 2008<sup>21</sup> che portò alla sospensione delle Scuole sarebbe stata presa oggi, alla luce della crisi pandemica Covid-19! Ma allora le ragioni del risparmio prevalsero su quelle del buon senso e così, al termine del IX ciclo (a.a. 2009/2010) le SSIS vennero chiuse definitivamente e fu istituito il TFA, Tirocinio Formativo Attivo (con Decreto 249/2010). Esso delineava una doppia tipologia di percorsi di formazione all'insegnamento:

- a) un corso magistrale quinquennale a ciclo unico per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, comprensivo delle attività di tirocinio a partire dal secondo anno di corso;
- b) un corso di laurea magistrale biennale con accesso a numero programmato per l'insegnamento nella scuola secondaria di primo e di secondo grado cui far seguire un anno di formazione TFA (Tirocinio Formativo Attivo). Questo anno constava di un totale di 60CFU così ripartiti: insegnamenti di scienze dell'educazione (18CFU), 475 ore di tirocinio (19CFU) sotto la guida di un docente tutor presso le istituzioni scolastiche; una tesi finale (5CFU). Il tutto per conseguire, al termine, l'abilitazione nazionale all'insegnamento.

Nell'attesa di avviare i corsi magistrali biennali abilitanti, il MIUR prevede un TFA transitorio per l'a.a. 2011-2012 con test di accesso a risposta multipla e una prova orale. Transitorietà che si è "ripetuta" per l'a.a.

21. Precisamente del DL 112 del 25 giugno 2008, convertito nella L. 133 del 6 agosto 2008.



2014/2015 mentre il precariato continuava a ingrossare le fila delle tre fasce degli aspiranti docenti. Una stima attendibile contava nel 2012 ben 177.000 docenti (I fascia), 8000 (II fascia) e 292.000 (III fascia) (Saltari, 2014)<sup>22</sup>.

Un tentativo di risoluzione è stato fatto nel 2015, con la L. 107 così detta della Buona Scuola che ha inaugurato una procedura straordinaria di assunzioni tramite concorso grazie alla quale hanno trovato occupazione oltre 100.000 precari, più coloro che erano stato assunti tramite il concorso bandito nel febbraio del 2016. La L. 107 ha avuto il merito di proporre un modello di formazione strettamente connesso al reclutamento (come già per Scienze della Formazione Primaria) entro un “sistema unitario e coordinato” comprensivo sia della formazione iniziale dei docenti, sia delle procedure di accesso alla professione e l’Università e le istituzioni dell’Alta formazione artistica, musicale e coreutica erano pienamente coinvolte nel processo in un “quadro di collaborazione strutturata” che aveva diversi step al suo interno: un primo step di acquisizione di crediti antropo-psico-pedagogici e poi, attraverso la collaborazione col sistema scolastico, un secondo step di apprendistato coordinato con l’Università, con contratto retribuito di tirocinio di durata triennale, sul modello delle Scuole di Specializzazione di Medicina. Era il percorso FIT: Formazione Iniziale e Tirocinio.

E così arriviamo alle ultime vicende, le più recenti.

Nel 2017 entrano in vigore i decreti legislativi attuativi della L. 107, fra i quali il 59/2017 specificatamente dedicato alla formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria. Il 10 agosto di quell’anno viene emanato il DM 616 contenente le modalità di acquisizione dei crediti formativi universitari e accademici (il primo step) per consentire agli aspiranti docenti di partecipare al FIT. Ricordo tutti gli “anelli” del modello FIT perché così se ne capisce bene la complessa articolazione e forse il limite che ne fu ri-

22. E questo sebbene a causa della crisi demografica, il numero degli studenti sia diminuito moltissimo (dal 2008 tra i 30 e gli 80 mila in meno annui: “Creare nuovo precariato, tuttavia, come testimonia la storia soprattutto della Repubblica, significa prima o poi creare la necessità di provvedimenti per immettere questo sempre potente ed oggettivo gruppo di pressione in ruolo. Non è un caso che, dal 1947 ad oggi, si contano solo otto concorsi ordinari ‘puri’ (per posti e abilitazione), mentre registriamo una plethora smodata di ‘leggi speciali’ per inserimento nei ruoli ope legis di docenti non abilitati, per concorsi riservati a determinate categorie o per stabilizzazioni di abilitati senza posto. Su questa linea di leggi cumulative che non cancellano le precedenti si è innestato, come è noto, un groviglio inestricabile di contenzioso amministrativo che, se fa quasi sempre la gioia dei ricorrenti e il fatturato di schiere di giudici e avvocati, non favorisce certo l’apprendimento degli studenti. Il matrimonio morganatico stretto tra burocrazia ministeriale, sindacale e giudiziaria ha così ridotto la politica scolastica italiana a politica del personale e il sistema scuola alla più grande agenzia nazionale di collocamento per l’occupazione e la sottoccupazione intellettuale” (Bertagna, 2020).

levato: ovvero che “l’ottimo è nemico del bene”. Il FIT insomma era troppo “perfetto”, completo al punto, forse, da risultare “eccessivo”:

- a) il conseguimento di una laurea magistrale;
- b) il conseguimento di 24 CFU nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e in quelle concernenti le metodologie e le tecnologie didattiche da conseguirsi o all’interno delle lauree magistrali o all’esterno<sup>23</sup>;
- c) la partecipazione a una procedura di concorso nazionale per l’assunzione con contratto di tirocinio retribuito a tempo determinato di durata triennale;
- d) la frequenza del FIT con il conseguimento di un diploma di specializzazione abilitante e sottoscrizione di un contratto a tempo indeterminato dopo positiva valutazione del percorso di tirocinio.

Per accedere al FIT, dunque, era necessario possedere una laurea magistrale con piano di studi coerente con le classi di concorso vigenti al momento dell’indizione del bando e i 24 CFU universitari da acquisire in forma curricolare (ovvero inserita in piani di studi di corsi di laurea), aggiuntiva (come esami a scelta) o extra-curricolare (ovvero acquisita come “pacchetto di CFU” ad hoc) nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, con la scelta di almeno 6 CFU per un massimo di 12 CFU in tre dei quattro ambiti disciplinari previsti: Pedagogia generale e sociale e Storia della pedagogia; Psicologia; Discipline Demo-etno-antropologiche e Filosofia morale; Didattica, Pedagogia speciale, Pedagogia sperimentale). Bisogna qui fare una puntualizzazione che non è influente in coerenza col discorso che sto argomentando. Mentre nel d.lgs. 59 ci si riferisce ai 24 CFU come “titolo di accesso” per la partecipazione ai concorsi, nel DM 616 si parla di “percorsi formativi” al termine dei quali conseguire una certificazione finale chiudendo la formazione universitaria con uno step che sino a ieri era un “requisito per” e oggi diventa un “percorso formativo” concluso.

Qual è stata la conseguenza di questo atto normativo?

Aver ristabilito una cesura fra la teoria dell’insegnare e la pratica didattica, fra Università e Scuola e soprattutto l’aver abolito il Tirocinio, sempre presente nelle modellistiche precedenti. E veniamo ad oggi. La L. 145 del 30 dicembre 2018 ha modificato profondamente l’organizzazione della formazione degli insegnanti prevista dal DL 59 del 13 aprile 2017, limitando fortemente il ruolo dell’Università rispetto al progetto iniziale. Il percorso triennale del FIT, da svolgere in stretta collaborazione fra Università e

23. Di questo decreto merita di essere ricordato il farraginosissimo allegato A-B-C di ben 67 pagine in cui il MIUR Istruzione si sostituisce all’Università nella definizione di obiettivi, contenuti e attività formative: un esempio di “centralismo demiurgico” (Magni, 2019, pp. 115-116) di cui non si ha memoria nella storia della formazione insegnanti italiana.

Scuole, viene ridotto ad un “percorso annuale di formazione iniziale e prova” svolto esclusivamente nelle istituzioni scolastiche e senza interazione con il sistema universitario. Dopo il conseguimento di una laurea magistrale coerente con una determinata classe di concorso, spesso da integrare con CFU di specifici settori scientifico disciplinari, si acquisiscono i 24 CFU in discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, in forma curricolare, aggiuntiva o extra-curricolare.

Con l’approvazione della Legge di Bilancio 2019 è cambiato anche il sistema di reclutamento dei docenti delle scuole secondarie. Si potrà partecipare per una sola classe di concorso (sebbene il titolo di laurea consenta l’accesso a più classi concorsuali) e il requisito previsto sarà il possesso della laurea (con le prescrizioni relative agli esami di cui al d.lgs. 19/2016 e successiva modifica di cui al DM 259/2017) oltre, ovviamente, i noti 24 CFU universitari. I candidati vincitori potranno accedere a un percorso annuale di formazione (ex periodo di prova) e avranno l’obbligo di permanenza di quattro anni nella sede di assegnazione. I docenti che, pur avendo superato le prove, non rientreranno fra i vincitori, conseguiranno comunque l’abilitazione.

Con queste modifiche viene di fatto cancellato il Tirocinio formativo e creato uno scarto qualitativo, letto secondo la prospettiva di analisi di questo libro, fra la qualità della formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria e quelli di scuola dell’infanzia e primaria, per i quali resta per fortuna confermato il percorso di laurea attuale in Scienze della formazione primaria, comprensivo del tirocinio.

La soppressione dell’art. 12 - (Tirocinio) del d.lgs. 59/2017 abolisce purtroppo anche qualunque possibilità di collaborazione tra Scuola e Università e istituzioni AFAM e le figure che nel Tirocinio avevano maturato una competenza specifica, ovvero i tutor coordinatori provenienti dalla scuola (*infra*, Scaglioni). Non vi è alcun dubbio che la soppressione del Tirocinio, già presente nelle SSIS, nel TFA (Tirocinio Formativo Attivo) e riproposto nel FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio) crea un gap scientificamente inammissibile fra il nostro Paese e il resto dell’Europa. È pur vero che l’istruzione è materia di competenza dei singoli stati membri dell’Unione e che quest’ultima svolge al più un ruolo di promozione allo “sviluppo di un’istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri”<sup>24</sup> e che coesistono, all’interno dell’Unione, sistemi di formazione e reclutamento degli insegnanti anche molto diversi fra loro. Ma è altrettanto vero che tutti i Paesi dell’Unione hanno messo in campo politiche dell’istruzione all’insegna di linee strategiche convergenti verso obiettivi comuni: e l’o-

24. Trattato sul funzionamento dell’Unione Europea, art. 165, co. 1.

biiettivo dell'innalzamento della preparazione di qualità dei docenti è uno di questi.

Del resto l'indagine TALIS 2018 (*Teaching and Learning International Survey*), condotta dall'OCSE su 260.000 insegnanti di 15.000 scuole in 48 Paesi del mondo, rileva che solo il 64% degli insegnanti ha dichiarato di essere stato istruito sui contenuti delle materie, sulla pedagogia e sulla pratica in classe rispetto alla media OCSE del 79%; che solo il 25% ha partecipato a qualche attività di inserimento formale o informale al momento del reclutamento nella scuola, rispetto al 42% della media degli insegnanti dei Paesi OCSE. Cos'altro si deve offrire all'evidenza dei nostri legislatori per argomentare la posizione di retroguardia del nostro Paese?

#### **4. Prospettive al bivio: quale strada intraprendere?**

Rileggendo a ritroso la vicenda della formazione e del reclutamento del docente di scuola secondaria in Italia viene spontaneo associarvi una metafora: il *passo del gambero*. Dura da più di vent'anni, infatti, il tentativo, nel nostro Paese, di adottare un modello stabile di formazione e reclutamento ma, a un passo di avanzamento, ad ogni cambio di legislatura, invariabilmente ne seguono due di indietreggiamento<sup>25</sup>. E come in un gioco dell'oca infinito, ci ritroviamo al punto di partenza. Eppure la formazione iniziale degli insegnanti rappresenta uno dei dispositivi istituzionali distintivi di ogni sistema di istruzione che voglia attestare miglioramento ed orientamento all'eccellenza (Perla, 2011b). Ma per uno studente italiano che aspiri a diventare docente di scuola secondaria il percorso resta accidentato. E troppo lungo<sup>26</sup>. Resta un'impresa orientarsi nella babele del sistema dei crediti necessari per accedere alle classi di concorso ridefinite dal DM 19 del 2016, integrato e corretto dal DM 259 del 2017<sup>27</sup>. Se prima del 2000

25. Le nuove proposte non mancano: quella della CUNFS (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione) o di Geo (Gioventù, Orientamento, Educazione) che ha dedicato un convegno specifico al tema il 15, 16, 17 giugno 2020 a Napoli). Lo stesso CUN (Consiglio Universitario Nazionale) nell'adunanza del 16 gennaio 2019, ha espresso preoccupazione in merito alla posizione di reclutamento degli insegnanti per le scuole secondarie – percorso FIT.

26. Inoltre la nostra formazione iniziale per docenti di scuola secondaria non è abilitante. Il che è a dir poco sconcertante dopo l'iter richiesto all'aspirante docente.

27. E anche al momento dell'accesso alle classi di concorso non mancano i problemi. Non dimentichiamo che il CUN, con la mozione n. 5737 del 7 marzo del 2016, ha sollevato importanti rilievi sul DPR 14 febbraio 2016, n. 19 relativamente alle classi di concorso, riscontrando nello stesso casi di classi di concorso cui possono accedere laureati magistrali privi delle competenze indispensabili; classi di concorso cui non possono accedere laureati in classi di laurea magistrale che chiaramente forniscono le competenze richieste;

(nell'universo dell'alta formazione "pre-crediti") vigeva un quadro formativo lineare, nel sistema universitario "post-crediti" si è persa completamente l'antica "coerenza" fra i percorsi universitari disciplinari e i percorsi di accesso al reclutamento. Le facoltà sono state smembrate. Sono nati centinaia di corsi di laurea specializzati incardinati in Dipartimenti universitari i più svariati. Uno studente che aspiri all'insegnamento e provenga da un determinato corso di laurea, deve "comporre" il suo percorso come un puzzle acquisendo un certo numero di crediti di esami "a scelta" coi quali integrare il piano di studi. Dopodiché deve aggiungere gli esami del PF24 di materie pedagogiche, antropologiche, psicologiche. E solo dopo sostenere un concorso, dopo il quale, finalmente, entra nella scuola senza alcun confronto "mediato" con la pratica<sup>28</sup>.

Non c'è dubbio che l'attuale modello organizzativo "ridotto", unitamente al permanere delle problematiche rilevate dal CUN sull'accesso degli aspiranti alle classi di concorso MIUR, ha di gran lunga peggiorato tutti i sistemi precedenti: l'ultimo (in ordine di tempo), previsto dal DL 59/2017, ma anche i più datati TFA e SSIS che almeno avevano il merito di salvaguardare lo stretto rapporto Scuola-Università. Il PF24 risulta farraginoso e incompleto perché *non è stato progettato per assolvere la formazione iniziale degli insegnanti*: l'esito di tale formazione sono apprendimenti frammentari. Mentre chi studia per diventare insegnante ha bisogno di una solida preparazione nella disciplina che andrà ad insegnare, del contatto con le pratiche della mediazione di quella disciplina e dell'apprendistato nei contesti ove osservare i pratici al lavoro.

E, dunque, oggi, con urgenza, nella prospettiva del lavoro dei costituenti tavoli interministeriali di concertazione, occorre tornare alla progettazione di un sistema di formazione iniziale:

- a) *integrato*: in cui insegnamenti, laboratori, tirocinio dovrebbero comporsi in un modello che "congedi" il profilo unitario e complesso delle competenze insegnative (*infra*, par. 2);
- b) *simultaneo*: in cui la pratica professionale è un processo di soluzione di problemi all'insegna di decisioni di pertinenza perché lo sforzo di un

classi di concorso che richiedono requisiti del tutto incompatibili con gli ordinamenti delle attuali lauree magistrali; classi di concorso in cui risultano incongruenze fra i titoli del vecchio ordinamento, ex DM 509/1999 ed ex DM 270/2004, che vi danno accesso; classi di concorso affini per le quali si fissano requisiti incoerenti; classi di concorso per le quali si fissano requisiti non correlati alle competenze necessarie per l'insegnamento delle discipline previste dalla classe. Fonte: CUN: mozione "A proposito del regolamento per la razionalizzazione e l'accorpamento delle classi di concorso per l'insegnamento nelle scuole secondarie (DPR 14 febbraio 2016, n. 19)", Prot. 5737 del 07/03/2016.

28. La L. 145/2018 ha, infatti, ripristinato la procedura di un concorso pubblico nazionale con successivo percorso annuale di formazione iniziale e prova, mantenendo attivi i percorsi formativi per il conseguimento dei 24 CFU.

insegnante è quello di una costruzione di senso entro situazioni dominate da complessità e incertezza. E dunque, occorrerebbe che la formazione iniziale si snodasse fra teoria e pratica integrando la formazione accademica (in coerenza con gli orientamenti comunitari europei di riforma dell'istruzione universitaria e superiore) con quella sul campo attraverso la ricomprensione degli spazi del Tirocinio e del Laboratorio, fino alla fase di *induction*;

- c) *coerente e articolato* col delicato passaggio del reclutamento (così come avviene per Scienze della Formazione Primaria) e finalmente disancorata dalla problematica annosa delle graduatorie da “chiudere” una volta per sempre;
- d) *connesso al sistema dello sviluppo professionale (o formazione in servizio)* che dovrebbe accompagnare il docente nel corso di tutta la sua carriera.

Personalmente troverei assai utile, nel design progettuale della nuova scuola di specializzazione, il confronto con la felice esperienza di Scienze della formazione primaria LM85bis che ha aperto a suo tempo un nuovo corso di riforma della formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria e del loro reclutamento. A distanza di vent'anni dall'avvio del corso, i bilanci sono in progress. Per quale ragione non dovrebbe avvenire lo stesso per la formazione del docente secondario? Qualcosa di simile a quanto accaduto per la LM85bis dovrebbe “prendere corpo”, dunque, anche nella progettazione della scuola di specializzazione per i docenti secondari. Facendo, naturalmente, azione di autovalutazione riguardo ciò che, del passato, andrebbe rivisto e aggiornato.

Due sono le ipotesi che emergono dal dibattito accademico attuale e che hanno il merito di “correggere” il tiro della proposta FIT, unanimemente giudicata poco sostenibile. Queste soluzioni, come i due corni di un bivio, presentano entrambe vantaggi e svantaggi ma permetterebbero di abbassare immediatamente la media dell'età di immissione in ruolo dei docenti di scuola secondaria (oggi inaccettabilmente alta):

1. un percorso di specializzazione universitaria post-laurea magistrale o AFAM di 60 CFU/CFA articolati in insegnamenti, laboratori e tirocinio con parte sulla disabilità (con possibile implementazione, nel percorso Afam, della specializzazione all'interno dei corsi di II livello in Didattica già attivati per alcune discipline artistiche e musicali)<sup>29</sup>; relazione finale costruita sulla base dell'esperienza svolta attraverso il Tirocinio;

29. La proposta è consultabile all'indirizzo [www.cunf.it](http://www.cunf.it) e prevede un percorso formativo iniziale post-laurea (di II livello) da 60 CFU seguito da un anno di formazione e prova per i neo-immessi in ruolo.

2. l'istituzione di lauree magistrali abilitanti all'insegnamento con ingresso a numero programmato, così come avviene già da anni per il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, con un sistema di Tirocini organizzato sul modello della stessa Primaria (di cui una parte dedicato alla disabilità) che si è dimostrato negli anni molto efficace<sup>30</sup>.

Il vantaggio della prima ipotesi è quello di riuscire a prefigurare una soluzione di "mediazione" fra le proposte FIT-TFA-SSIS e il PF24, con la riproposizione di elementi di continuità rispetto a quanto già fatto sino ad oggi: l'articolazione triadica insegnamenti-laboratori-tirocinio integrata nell'allineamento a un unitario profilo di competenze in uscita. Lo svantaggio di questa ipotesi è nella riproposizione del modello consecutivo (prima la teoria, assicurata dalla solida formazione disciplinare, poi la pratica garantita nel solo anno di specializzazione) di cui già i precedenti modelli avevano scontornato il limite.

Il vantaggio della seconda ipotesi è nella sua rispondenza alla scelta vocazionale dell'aspirante docente: chi sceglie la strada dell'insegnamento non lo fa per "ripiego", o come "piano b" di una mancata affermazione professionale in altro settore. Con l'istituzione di una laurea abilitante, invece, chi sceglie di diventare docente lo farebbe per un preciso atto di convinzione, perché ha maturato tale desiderio già nella scuola secondaria

30. Nell'alveo di questa seconda ipotesi si colloca la proposta di suddivisione dei CFU di Giuseppe Bertagna che prevede una Laurea disciplinare (triennale) con 18 CFU di scelte libere degli studenti seguita da una Laurea magistrale per l'insegnamento con le seguenti caratteristiche: a) ingresso a numero programmato; b) selezione per titoli (almeno 18 CFU di discipline pedagogiche e di psicologia dell'età evolutiva; media del 28 negli esami universitari relativi a discipline per le quali si sarà abilitati all'insegnamento; tirocini e stage condotti nella carriera scolastica in esperienze di insegnamento scolastiche e/o extrascolastiche comunque certificati nei risultati di apprendimento; a parità di punteggio preferenza per i più giovani); c) selezione per esami (su prove decise a livello nazionale, comprese le competenze digitali) e colloquio orientativo locale da parte di una commissione del corso di studi, integrata da due rappresentanti del Ministero dell'Istruzione; d) piano di studi nazionale non più per CFU disciplinari, ma per CFU dedicati a progetti/problemi/comparti laboratoriali interdisciplinari riguardanti sia l'insegnamento sia l'apprendimento, trattati in forme ipertestuali e/o multimediali anche in compresenza da équipe di docenti; e) 15 CFU in "apprendistato formativo" nelle istituzioni scolastiche con la formula della Mad (supplenze brevi: Messe A Disposizione) oppure altrettanti CFU di tirocinio formativo, ambedue le tipologie con un tutor accademico e con un tutor delle istituzioni scolastiche che assicurino la connessione tra piano di studi accademico ed esperienza professionale; f) 10 CFU per Relazione finale di apprendistato formativo o tirocinio e Tesi di laurea anche multimediale valutati abilitanti alla professione docente da una commissione finale composta da docenti universitari e da rappresentanti della scuola nominati dall'amministrazione statale; nel caso in cui la Relazione finale e la Tesi di laurea siano specificamente curvati sulla prospettiva dei Bes la commissione è integrata da un professore universitario docente di Pedagogia speciale e da un docente di sostegno a tempo indeterminato iscritto ad un apposito albo regionale dei valutatori. Cfr. Bertagna (2020).

di secondo grado<sup>31</sup>, cominciando a coltivarsi nella scelta già nel percorso della formazione disciplinare universitario triennale laddove, con l'innesto di crediti di scelte libere, potrebbe cominciare ad "assaggiare" i saperi necessari alla maturazione del suo profilo professionale. Un secondo vantaggio di questa ipotesi è nella possibilità di focalizzare la formazione iniziale su competenze "trasversali" (quali quelle che possono essere innestate coi i crediti liberi, per esempio delle discipline antropo-psico-pedagogiche e tecnologiche o di L2 nella previsione della scelta magistrale) e nell'abbreviazione dell'ingresso lavorativo perché il percorso di abilitazione sarebbe ridotto di un anno. Non è poco. La rigida programmazione degli accessi (sul modello di Scienze della Formazione Primaria) risolverebbe, infine, l'annoso problema del precariato e assicurerebbe una politica del reclutamento costruita sul reale fabbisogno<sup>32</sup>. Tale percorso dovrebbe concludersi con un titolo che qualifichi professionalmente, ovvero, che sia "abilitante".

Lo svantaggio di questa ipotesi, sollevato da molti disciplinaristi, risiederebbe tuttavia nell'indebolimento della formazione disciplinare che è invece lo "zoccolo duro" della formazione di un docente di scuola secondaria e che sarebbe infragilita dagli innesti dei crediti del tirocinio e delle discipline antropo-pedagogiche, psicologiche e didattiche.

Qualunque sia l'ipotesi che sarà varata nei prossimi mesi, nel disegno progettuale di questa formazione mi paiono imprescindibili il rinnovamento dell'offerta formativa sul piano del curriculum e una maggiore valorizzazione del rapporto partenariale Università-Scuola. Per quanto riguarda il rinnovamento curricolare, appare chiaro che il modello consecutivo abbia ormai fatto il suo tempo. Occorre affrontare l'assodato nesso teoria-pratica didattica attraverso una tematizzazione più sofisticata dell'alternanza e il nuovo curriculum andrebbe ripensato all'insegna di una epistemologia della pratica incentrata sul "conoscere nel corso dell'azione" (Schön, 1983, p. 12) e, dunque su un curriculum di formazione professionale rivolto all'apprendimento di un adulto che diventerà docente (Perla, *infra*, par. 2.2). Esiste un sapere dell'insegnante che permette di operare e decidere in situazioni concrete, che si ancora alla pertinenza e non solo al rigore: il rigore sta alla procedura corretta come la pertinenza sta allo sforzo continuo della costruzione del senso entro situazioni ove predominano complessità e incertezza.

31. Gli insegnanti "vocati" spesso dichiarano di aver già avuto segnali precisi della futura scelta professionale nel corso della frequenza della scuola secondaria di secondo grado: perché erano, ad esempio, coinvolti in azioni di peer-tutoring e le svolgevano con grande piacere; perché avevano una grande attitudine empatico-relazionale o una spiccata vocazione per l'approfondimento di aspetti specifici di una data disciplina e ne socializzavano gli esiti nel gruppo dei compagni di classe; perché impegnati in attività di associazionismo sociale. Un buon docente si "rivela" molto presto.

32. Eliminando la "piaga" del precariato alimentato dalle graduatorie a esaurimento.



Tali sono le situazioni vissute quotidianamente in aula da un docente. Al *rigore* della conoscenza disciplinare va, dunque, affiancata la *pertinenza* della conoscenza professionale. Questo paradigma richiede l'incremento e il riconoscimento reciproco fra ricerca didattica disciplinare (da promuovere in tutte le comunità scientifiche) e ricerca pedagogica e didattica generale. Richiede un'attitudine alla co-ricerca guidata dalle teorie professionali dell'apprendimento insegnante e dallo studio dei relativi metodi.

L'obiettivo è che si riparta senza indugi ulteriori e si provi a recuperare il lunghissimo tempo perso.

## Bibliografia

- Agazzi E (1999), *Paideia, verità, educazione*, La Scuola, Brescia.
- Agrati L. (2019), "Co-constructing the teachers' digital competences A case-study on the adaptation of digital resources", in Balwant S., Mampeer K., *Co-Constructing Professional Knowledge: Learning Across Disciplines*, III IPDA International Conference, February 25<sup>th</sup>-26<sup>th</sup> 2019, pp. 38-50.
- Agrati L. (2020), *Mediazione e insegnamento. Il contributo di Peirce al sapere didattico*, FrancoAngeli, Milano.
- Balduzzi L., Vannini I. (a cura di) (2008), *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento secondario dell'Università di Bologna*, CLUEB, Bologna.
- Bernardi C. (2009), "Le 'SSIS', Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario: riflessioni su un'esperienza decennale", in *La Matematica nella Società e nella Cultura. Rivista dell'Unione Matematica Italiana*, Serie 1, vol. 2, n. 3, pp. 495-513.
- Bertagna G. (2020), *La scuola al tempo del Covid. Tra spazio di esperienza e orizzonte di attesa*, Edizioni Studium, Roma.
- Bhabha H. (2001), *I luoghi della cultura*, Meltemi, Roma.
- Bourdieu P. (1980), *Le sens pratique*, Les Editions de Minuit, Paris.
- Boud D., Hager P. (2012), *Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices*, "Studies in Continuing Education", 34:1, pp. 17-30.
- Calidoni P. (2000), *Didattica come sapere professionale*, La Scuola, Brescia.
- Calvani A. (2009), *ICT in Schools: What Rationale? A conceptual Frame for a Technological Policy*, "Educational Technology", 49, n. 4, pp. 33-37.
- Calvani A. (2009), *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo: modelli per una scuola efficace*, Erickson, Trento.
- Cattaneo A. (2009), *L'altra formazione. Un'indagine sullo sviluppo professionale degli insegnanti*, Vita & Pensiero, Milano.
- Ceruti M., Lazzarini A. (2016), *Il "terzo spazio". Per una pedagogia della complessità*, "Pedagogia oggi", 1, semestrale SIPED, pp. 202-213.
- Chevallard Y., Johsua M.A. (1982), *Un exemple d'analyse de la transposition didactique: la notion de distance*, "Recherches en Didactique des Mathématiques", Grenoble, 3(2).

- Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigne*, La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Cochran K.F. (1986), *Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation*, "Journal of Teacher Education", vol. 44, n. 4, pp. 263-272.
- Cole M. (1996), *Cultural psychology*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Damiano E. (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma.
- Damiano E. (Eds.) (1996), *Il dilemma del centauro. Stato dell'arte della ricerca su Didattica generale e Didattiche disciplinari*, Vita & Pensiero, Milano.
- Damiano E. (2006), *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia.
- Damiano E. (2007a), *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla Didattica per Concetti con esercitazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Damiano E. (2007b), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi.
- Damiano E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Day C., Laneve C. (Eds.) (2011), *Analysis of educational practice*, La Scuola, Brescia.
- Develay M. (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux.
- Eraut M. (2007), "Learning from Other People in the Workplace", in *Oxford Review of Education, Special issue on professional learning*, pp. 403-422.
- Eurydice Report (2015), *The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions, and Policies*, European Commission, Bruxelles.
- Eurydice Report (2018), *Teaching Careers in Europe. Access, Progression and Support*, European Commission, Bruxelles.
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma.
- Fabbri L., Romano A. (2018), *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*, Carocci, Roma.
- Fenstermacher G.D., Richardson V. (1994), *L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement*, "Cahiers de la recherche en éducation", n. 1, pp. 157-181.
- Frabboni F. (2007), "Prefazione" a D'Amore, Fañdino Pinilla, *Le didattiche disciplinari*, Erickson, Trento.
- Gaebel M., Zhang T. (Eds.) (2018), *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*, European University Association, EUA - Brussels.
- Gagné R.M., Briggs L.J. (1974), *Principles of Instructional Design*, Holt, Rinehart, and Winston, New York.
- Galeazzi G. (2001), "Il sapere tra pluralismo ed unità", in Pergolini R., Ventura B.M., *Le discipline hanno un cuore semplice? Esperienze di ricerca disciplinare e didattica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 11-31.

- Genovesi G. (2009), “L’ennesima spia dello smantellamento dell’Università pubblica: la sospensione della SSIS (Scuola di Specializzazione per gli insegnanti)”, in Granese A., *Scuola e Università. Crisi ed emergenza permanente. Opinioni pedagogiche a confronto*, Anicia, Roma.
- Gronlund N.E. (2000), *How to write and use instructional objectives*, Prentice Hall.
- Grossman P., Hammerness K., McDonald M. (2009), *Redefining teaching, reimagining teacher education*, “Teachers and Teaching: Theory and Practice”, 15(2), pp. 273-289.
- Guri-Rosenblit S. (2018), *E-teaching in higher education: an essential prerequisite for e-learning*, “New Approaches Educational Research”, 7(2), pp. 93-97.
- Knowles M.S. (1989), *The making of an adult educator: An autobiographical journey*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Laneve C. (2003), *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia.
- Lave J., Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, tr. it., Erickson, Trento.
- Loughran J., Hamilton M.L. (Eds.) (2016), *International Handbook of Teacher Education*, 2 voll., Springer, Cham.
- Luzzatto G. (2001), *I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*, Carocci, Roma.
- Magni F. (2019), *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma.
- Manso J., Sánchez-Tarazaga L. (2018), “Competency frameworks for teachers: a contribution from the European education policy”, in Attard Tonna M., Madalinska-Michalak J., *Teacher Education. Policy and Practice. International Perspectives and Inspirations*, FRSE, Warsaw, pp. 80-101.
- Margiotta U. (a cura di) (2018), *Teacher education agenda. Linee guida per la formazione iniziale dei docenti della scuola secondaria*, Erickson, Trento.
- Martin C., Polly D. (2016), *Handbook of Research on Teacher Education and Professional Development*, IGI Global, Hersey, PA.
- Massa R. (a cura di) (1997), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Mezirow J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Mishra P., Koehler M.J. (2006), *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge*, “Teachers College Record Volume”, 108, n. 6, pp. 1017-1054.
- Moscato M.T., Caputo M. (2014), *Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio*, “CQIA RIVISTA”, a. IV, pp. 105-116.
- Orland-Barak L., Maskit D. (2017), *Methodologies of Merdiation in Professional Learning*, Springer, Cham.
- Pentucci M., Laici C., Giannandrea L., Rossi P.G. (2020), *The DEPIT APP: un'applicazione per il Learning Design. Reports on E-Learning*, “Media and Education Meetings”, 8(1), pp. 52-57. Retrieved from [www.je-lks.org/ojs/index.php/R-EMEM/article/view/1135108](http://www.je-lks.org/ojs/index.php/R-EMEM/article/view/1135108).

- Perla L. (2010), *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.
- Perla L. (2011a), "La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dal "Teacher's Thought"", in Elia G. (Ed.), *Percorsi e scenari della formazione*, Progedit, Bari, pp. 157-180.
- Perla L. (2011b), *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- Perla L. (2012), *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Progedit, Bari.
- Perla L. (Ed.) (2014a), *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel biennio*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Perla L. et al. (2014b), "Quels dispositifs de documentation de l'implicite dans la formation des enseignants?", in Frisch M. (Dir.), *Le réseau IDEKI. Objets de recherche d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés*, L'Harmattan, Parigi, pp. 23-42.
- Perla L. (2016), "Il docente professionale. Nuove epistemologie didattiche di formazione", in Perla L., Tempesta M. (Eds.), *Teacher education in puglia. università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 37-68.
- Perla L. (2017), "Valutare le competenze linguistico-letterarie: prodromi didattici", in Nikodinovska R. (Ed.), *Assessment in Foreign Language & Literature Teaching*, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje Blaže Koneski Faculty of Philology, pp. 47-68.
- Perla L. (Eds.) (2019), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento*, Morcelliana, Brescia.
- Perla L. (2020), "Didattica e pratiche dell'active learning", in Crescenza G., Volpicella A., *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Edizioni Conoscenza, Roma, pp. 264-274.
- Perla L., Martini B. (2019), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Perla L., Agrati L.S., Vinci V. (2019), "The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses", in Burgos D. et al. (Eds.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*, HELMeTO 2019. Communications in Computer and Information Science, vol. 1091, Springer, Cham, pp. 3-17.
- Perry E., Booth J., Owen D., Bower K. (2019), *The Curriculum for Initial Teacher Education: Literature Review*, Sheffield Institute of Education, Sheffield Hallam University,
- Potter J., McDougall J. (2017), *Digital Media, Culture and Education: Theorising Third Space*.
- Rézeau J. (2002), *Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au "carré"*.
- Rézeau J. (2004), *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art a l'université*, <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr>
- Rivoltella P.C. (2013), *Fare didattica con gli EAS*, La Scuola, Brescia.

- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019), *Il corpo e la macchina. Tecnologi, cultura, educazione*, La Morcelliana, Brescia.
- Rossi P.G., Giannandrea L. (2006), *Che cos'è l'e-portfolio*, Carocci, Roma.
- Saltari L. (2014), *La formazione e il reclutamento degli insegnanti in Italia*, "Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico", Giuffrè, n. 2, pp. 445-475.
- Schön D. (1983), *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.
- Schön D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning In the Professions*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Schulman L.S. (1986), *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, "Educational Researcher", vol. 15, n. 2, pp. 4-14.
- Schulman L.S. (1987), *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, "Harvard Educational Review", vol. 57, n. 1, 1-22, 1987, pp. 15-27.
- Sibilio M. (2013), *La didattica semplice*, Liguori, Napoli.
- Tyler R.W. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*, The University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Wartifsky M.W. (1973), *Models: Representation and the scientific understanding* (Synthese library, vol. 129), Springer Science & Business Media, Dordrecht, The Netherlands.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, New York.
- Whitehead E. Le Roy (1982), *Administratio: Theory and Practice*, "Interchange", vol. 13, n. 2.
- Wittrock C.M. (1986), *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition, MacMillan Publishing Company, New York.