

## INDICE

INDICE .....	1
ABSTRACT ITALIANO.....	3
ABSTRACT INGLESE.....	4
INTRODUZIONE .....	5
<b>CAPITOLO 1. PROSPETTIVE TEORICHE SULLA FORMAZIONE ALL'INSEGNAMENTO .....</b>	<b>7</b>
1.1. <i>Prospettive di riferimento per l' analisi</i> .....	7
1.1.1. Influssi globali .....	7
1.1.2. Politiche, orientamenti e pratiche nella formazione iniziale degli insegnanti .....	12
1.1.3. Prospettive ecologiche sociali e <i>Cultural Historical Activity Theory</i> .....	16
1.2. <i>Prospettive di ricerca sulla formazione iniziale degli insegnanti</i> .....	20
1.2.1. Fini e paradigmi della formazione degli insegnanti .....	21
1.2.2. Conoscenze, abilità e disposizioni degli insegnanti .....	28
1.2.3. Apprendimento in formazione .....	37
1.2.4. Contesti e siti formativi.....	51
1.2.5. Programmi e curricula come contesti formativi.....	53
<b>CAPITOLO 2. PROSPETTIVE EUROPEE: POLITICHE, ORIENTAMENTI, PROPOSTE .....</b>	<b>59</b>
2.1. <i>La dimensione europea di educazione e formazione, lifelong learning e ruolo degli insegnanti</i> .....	59
2.2. <i>Formazione degli insegnanti: competenze professionali e mobilità</i> .....	65
2.3. <i>Spazio Europeo dell' Istruzione Superiore e formazione degli insegnanti</i> .....	70
2.4. <i>Il caso degli insegnanti di lingue straniere in politiche e studi europei: verso un paradigma condiviso di formazione e professionalità</i> .....	80
<b>CAPITOLO 3. PROSPETTIVE EUROPEE: PRATICHE E INTERPRETAZIONI FORMATIVE .....</b>	<b>85</b>
3.1. <i>Premessa: un quadro generale della ricerca empirica</i> .....	85
3.2. <i>Coordinate nazionali e locali dei contesti formativi</i> .....	85
3.2.1. Il caso francese.....	88
3.2.2. Il caso inglese.....	98
3.2.3. Il caso italiano .....	109
3.2.4. Il caso catalano in Spagna.....	120
3.3. <i>Il piano di ricerca e la sua realizzazione</i> .....	128
3.3.1. Ipotesi e domande di ricerca: una dimensione europea nella formazione degli insegnanti.....	128
3.3.2. Un disegno di ricerca con metodologia mista: strumenti e metodi .....	131
3.3.3. Lo sviluppo della ricerca: scelte, priorità, indagine sul campo .....	142
3.4. <i>Analisi dei dati</i> .....	148
3.4.1. Analisi dei dati qualitativi: percezioni di responsabili ed esperti della formazione .....	148
3.4.2. Analisi dei dati quantitativi: percezioni dei futuri insegnanti .....	193
<b>CAPITOLO 4. INTERPRETAZIONI E RIFLESSIONI.....</b>	<b>217</b>
4.1. <i>Coordinate di riferimento per le interpretazioni</i> .....	217
4.2. <i>Prospettive comparative ed esempi di buone pratiche</i> .....	218
4.3. <i>Una visione d'insieme: contraddizioni comuni ed evoluzioni glocali</i> .....	227

<b>CONCLUSIONI .....</b>	<b>237</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>239</b>
<b>SITOGRAFIA .....</b>	<b>264</b>
<b>APPENDICI.....</b>	<b>265</b>
<i>Appendice 1: Strumento di rilevazione quantitativa.....</i>	265
<i>Appendice 2: Strumento di rilevazione qualitativa.....</i>	269
<i>Appendice 3: Standards professionali per nuovi insegnanti del Regno Unito.....</i>	270
<i>Appendice 4: Matrice di correlazione .....</i>	271
<b>RINGRAZIAMENTI.....</b>	<b>273</b>

## ABSTRACT ITALIANO

Il ruolo cruciale degli insegnanti in una realtà globale fluida solleva interrogativi in arene scientifiche, professionali e istituzionali, sulle modalità per formare ad una professione sempre più impegnativa, secondo prospettive di *lifelong learning*. La armonizzazione di percorsi accademici e professionali, di interesse centrale nelle politiche europee con obiettivi di mobilità, trasparenza, competitività e inclusività, segnala il caso critico della formazione iniziale degli insegnanti. In quest' ambito, legami forti con valori e culture locali si intrecciano a mediazioni tra punti di vista, esigenze e influssi molteplici; traduzioni di istanze europee in ambiti nazionali, riflesses nelle pratiche formative, sono interpretabili come espressioni di fenomeni globali ambivalenti, che possono presentare potenzialità evolutive per l' insegnamento e la formazione alla professione.

La ricerca intende quindi delineare prospettive comparative su interpretazioni 'glocali' della formazione iniziale degli insegnanti nelle pratiche di contesti istituzionali in quattro nazioni – Francia, Italia, Regno Unito e Spagna. Come chiavi di lettura di processi complessi, ci si avvale di prospettive teoriche integrate – critiche, ecologiche sociali, storico-culturali – per esplorare evoluzioni, criticità e buone pratiche, in rapporto ad una dimensione europea della formazione.

Il quadro di riferimento include prospettive della ricerca internazionale su questioni chiave della formazione all' insegnamento, integrate da documenti e studi europei riguardanti istruzione, formazione e profilo professionale degli insegnanti, e dalle coordinate storico-culturali e istituzionali dei quattro contesti nazionali. Considerando la specializzazione disciplinare come contesto concettuale, viene selezionata l' area disciplinare linguistica, al centro dell' attenzione europea, come esempio paradigmatico di ibridamenti culturali.

La scelta di una metodologia di ricerca mista, adeguata alla complessità, ha previsto interviste a 20 soggetti con ruoli differenti nella formazione, e questionari rivolti a 231 futuri insegnanti. Un approccio fenomenologico per l' analisi qualitativa, mediante il software Atlas-Ti, ha individuato dimensioni tematiche organizzate in mappe concettuali, come visualizzazioni di tendenze e processi indagati. Sul versante quantitativo, analisi statistiche descrittive, di analisi fattoriale e della varianza, mediante i software SPSS e M-PLUS, hanno indicato aspetti trasversali e distintivi nelle percezioni di soggetti in contesti diversi. Riceve inoltre supporto empirico, mediante un approccio con Modelli di Equazioni Strutturali, un modello teorico-operativo di profilo europeo degli insegnanti di lingue per la formazione.

Gli esiti d' indagine delineano il potenziale generativo della dimensione europea nella formazione iniziale degli insegnanti; in uno scenario di prevalenti convergenze, si distinguono soluzioni peculiari in contesti specifici, confermando il ruolo chiave di alcuni elementi per la qualità formativa. Si suggerisce infine l' opportunità di un pluralismo dialogico e riflessivo riguardo fini, valori e pratiche della formazione degli insegnanti europei, che coinvolga pubblici di appartenenze sociali e culturali diverse.

## ABSTRACT INGLESE

The key role of teachers in a global, liquid reality raises questions in scientific, professional and institutional arenas, about the best ways to prepare to an increasingly demanding profession, according to lifelong learning perspectives. The harmonisation of academic and professional studies programmes, of the utmost relevance in European policies, with mobile, accountable, competitive and inclusive aims, highlights the critical case of Initial Teacher Education. As such, local, deeply rooted cultures and values are intertwined with mediations between multiple perspectives, needs and influences; national translations of European issues, reflected in teacher education practices, may thus be viewed as expressions of ambivalent global phenomena, with the potential for innovative evolutions in teaching and Teacher Education.

The present research aims at outlining comparative perspectives on 'glocal' interpretations of Initial Teacher Education in the practices of institutional contexts in four countries – France, Italy, the UK and Spain. In order to understand complex processes, integrated theoretical perspectives are deployed – critical, socio-ecological, cultural historical – so as to explore evolutions, issues and good practices for a European dimension of Teacher Education.

The reference framework includes international research contributions on key issues of Initial Teacher Education, European documents and studies concerning education, teacher education and the professional profile of teachers, as well as relevant cultural-historical and institutional features of the four national contexts. Insofar as the subject specialisation can be considered as a conceptual context, the subject area of foreign languages is selected - of key interest in European policies – as a paradigmatic example of cultural hybridisation.

The choice of a mixed method research, aimed at tackling complexity, has implied interviews to 20 subjects with different roles in Teacher Education, and questionnaires to 231 future teachers. A phenomenological approach to qualitative analysis, by means of Atlas-Ti software, has outlined thematic dimensions arranged in networks, producing visualisations of inquired processes and trends. As for quantitative analysis, descriptive statistics, factor analysis and MANOVA, by means of SPSS e M-PLUS software, highlight similarities and differences in the perceptions of subjects in different national contexts. Moreover, an approach with Structural Equation Models lends empirical validity to the theoretical-operational model of a European profile of the language teacher in training.

Results outline the generative potential of the European dimension in Initial Teacher Education; in a scenario of prevailing convergencies, there stand out peculiar solutions in local contexts, supporting the key role of some elements for Teacher Education quality. The advantages of pluralism in aims, values and practices of European Teacher Education are finally suggested, involving dialogue and reflection between diverse social and cultural public groups.

## INTRODUZIONE

L' internazionalizzazione di pratiche e politiche in campo educativo e formativo rappresenta un fenomeno di rilevanza crescente in Europa, caratterizzato da processi di trasformazione su scala diversa, e da reazioni contrastanti per il suo impatto in contesti di tradizioni e culture nazionali. Un caso paradigmatico, all' incrocio tra istanze educative e formative, è rappresentato dalla formazione iniziale degli insegnanti, che rispecchia legami stretti con visioni culturalmente situate, cariche di connotazioni valoriali, del ruolo e delle caratteristiche dell' insegnante e dell' istruzione. Inoltre, influssi istituzionali e statali di controllo risultano particolarmente forti in quest' ambito, per implicazioni relative al reclutamento e al profilo professionale degli insegnanti, in rapporto all' efficacia di politiche educative nazionali.

Secondo questa prospettiva, la questione si può considerare all' interno del dibattito su fenomeni globali, di valenza controversa in campo educativo – con possibili connotazioni negative, neoliberiste e competitive, oppure potenziali evoluzioni verso concettualizzazioni e pratiche condivise dell' insegnamento e della formazione, adeguate alla complessità globale.

La presente ricerca intende quindi esplorare le dinamiche di cambiamento, in contesti nazionali europei di formazione iniziale degli insegnanti, in risposta a pressioni crescenti verso una convergenza di obiettivi, pratiche ed esiti attesi. Viene adottata una prospettiva ecologica sistemica, con l' intento di comprendere influssi a livelli differenti in fenomeni complessi. Integrando riferimenti teorici complementari, le analisi e interpretazioni di pratiche nei contesti indagati intendono offrire prospettive comparative sul potenziale evolutivo di contraddizioni e trasformazioni in ambito europeo, in quanto esempi di (dis) locazione - di superamento dell' opposizione tra globale e locale. Come spazi dinamici di incontro e mediazione di significati e identità, in una cartografia complessa di interpretazioni formative 'glocali', dovrebbero rappresentare opportunità evolutive alle sfide riguardo i concetti di insegnante e di formazione alla professione su scala globale.

L' articolazione della ricerca ha previsto l' uso di strumenti qualitativi e quantitativi, indagando punti di vista di attori formativi diversi nei vari contesti nazionali, riguardo concezioni di priorità, obiettivi ed esiti attesi della formazione iniziale degli insegnanti; ciò si collega alle caratteristiche del profilo professionale riflesso nei curricula formativi, in quanto strumenti culturalmente situati. Si esplorano quindi le 'traduzioni' di una dimensione europea in campo educativo e formativo nei contesti indagati, individuando convergenze e peculiarità significative, con esempi di buone pratiche per miglioramenti formativi, e di criticità trasversali.

Sotto questo aspetto, la specializzazione disciplinare viene considerata un contesto concettuale significativo. Vengono cercate conferme riguardo la rilevanza di un profilo professionale dell' insegnante europeo con declinazioni disciplinari di area linguistica, come quadro di riferimento per obiettivi, esiti e pratiche della formazione, sviluppando indicazioni di studi europei e contributi teorici.

La presente indagine intende infine suggerire l' opportunità - indicando possibili strumenti - di pratiche dialogiche e riflessive di (dis)locazione a vari livelli, nel costruire, mediare e tradurre significati da parte dei vari attori coinvolti nei sistemi di

attività formative, in risposta a trasformazioni globali dei concetti di insegnamento, apprendimento e formazione.

Per lo sviluppo della ricerca, è stato fondamentale il confronto con la dott.ssa Elisabeth Lazarus, direttrice della *School of Education* dell'Università di Bristol, che ha offerto consigli e spunti preziosi, insieme ad opportunità per contatti ed esperienze interessanti nel contesto formativo inglese. In modo analogo, sono state di estrema utilità le indicazioni della professoressa Carmel Mary Coonan dell'Università di Venezia, coordinatrice di Indirizzo Lingue Straniere della SSIS del Veneto nel periodo di ricerca, della dott.ssa Myriam Pereiro dell'università di Nancy, coordinatrice di indirizzo presso l' IUFM Lorraine, e della dott.ssa Neus Figueras, dell' Università di Barcellona.

## **CAPITOLO 1. PROSPETTIVE TEORICHE SULLA FORMAZIONE ALL'INSEGNAMENTO**

### ***1.1. Prospettive di riferimento per l'analisi***

#### **1.1.1. Influssi globali**

Il punto di partenza per esplorare prospettive e interpretazioni europee sulla formazione iniziale degli insegnanti si trova all'incrocio di coordinate teoriche di matrici diverse, per l'analisi di cambiamenti e trasformazioni di pratiche formative locali, nell'ambito di istanze e processi globali. Si esplorano percorsi per una descrizione ecologica dinamica di influssi, contrasti ed equilibri tra livelli diversi, intrecciati di sistemi di attività sociali (Bronfenbrenner, 1979; Engeström, 1999).

L'opportunità di riconcettualizzare la ricerca comparativa in campo educativo viene suggerita dalle prospettive teoriche su impulsi globalizzanti e differenze culturali, che delineano come priorità di interesse e sfida intellettuale la dialettica tra dimensione globale e locale (Arnoe e Torres, 1999, citati da Crossley e Watson, 2003). Gli studi di Arnoe, in particolare, prevedono una crescente convergenza di sistemi educativi e formativi, con istanze comuni e similarità di tendenze in politiche e pratiche, secondo una prospettiva che sottolinea influssi sociali, economici, politici a livello globale sui sistemi educativi e formativi nazionali.

Fenomeni e processi di globalizzazione si affermano quindi come oggetti di interesse per la ricerca comparativa contemporanea in educazione, per gettare lo sguardo al di là dello stato-nazione come unità privilegiata d'analisi. Ne derivano implicazioni e prospettive multidisciplinari, in parte collegate all'attenzione sull'argomento di studi precedenti in ambito sociologico, culturale, e politico-economico.

La definizione stessa di 'globalizzazione' risulta difficile, complicata da connotazioni multiple in discipline differenti, e da un uso generalizzato del termine, soggetto a semplificazioni, in qualsiasi dibattito economico, politico o sociale. Una possibile descrizione, ricorrente in studi e ricerche, definisce il fenomeno come approfondimento, ampliamento e accelerazione di interconnessioni globali in tutti gli aspetti della vita sociale contemporanea (Held et al., 1999, p. 2).

Sembra prevalere ampio dissenso riguardo le implicazioni del concetto, con prospettive aggregabili secondo tre accezioni: iperglobalista, scettica e trasformazionista. La prospettiva iperglobalista vede nuove forme di organizzazione sociale, costruite dalla globalizzazione economica, soppiantare le tradizionali unità economiche e politiche degli stati nazione, in un nuovo mercato mondiale caratterizzato da processi neoliberisti. Secondo gli scettici, invece, viene sottovalutata la continuità storica di potenti influenze internazionali, con governi di stati-nazione in sinergia con organizzazioni multilaterali; le conseguenti ineguaglianze minerebbero così la nozione positiva di civiltà iperglobalista, in quanto premonitrici di frammentazioni e antagonismi tra gruppi di civiltà (Huntington, 1993). I trasformazionisti, infine, riconoscono la necessità, da parte di governi e società, di adattarsi ad una realtà globale dove le distinzioni tra affari e interessi internazionali e nazionali, esterni e interni diventano sempre più sfumate e indistinte (Giddens, 1990, 1998).

Le interrelazioni tra dimensioni economiche, politiche e culturali dei fenomeni descritti costituiscono un aspetto ricorrente nella letteratura sull'argomento, con il ruolo significativo di fattori culturali nel determinare eventi e pratiche nelle relazioni internazionali (Waters, 1995; Robertson, 1992). Viene prospettata da alcuni ampia diversità nei fenomeni tipici di una globalizzazione economica, politica e culturale: si delinea un mosaico deterritorializzato, cosmopolita di diversità, con istanze locali discusse in relazione a politiche comuni e globali, e la predominanza di organizzazioni internazionali e centri multipli di potere a livello globale, locale e intermedio sulla sovranità degli stati nazione (Little, 1996). Giddens sottolinea inoltre le contraddizioni e i paradossi che collegano processi di globalizzazione a stimoli di diversità locale; con una serie complessa di fenomeni operanti con tensioni opposte e contraddittorie, vi possono essere non solo spinte all'uniformità, ma nuove pressioni verso maggior autonomia locale (Giddens, 1999, p. 3).

Un' analisi critica di prospettive contrastanti sulla globalizzazione e il suo impatto in campo educativo può delineare le implicazioni per la figura professionale e la formazione dell' insegnante (Attard Tonna, 2007). Se la formazione non può essere separata dallo sviluppo dell' identità dell' insegnante (Hagger, 2006), le posizioni riguardo fenomeni globali ed il relativo ruolo degli insegnanti possono avere conseguenze rilevanti per politiche e pratiche formative. E' possibile integrare le tre posizioni riguardo fenomeni globali in campo educativo, descritte da Attard Tonna – acritica positiva, riformista e pessimista – con le prospettive sulla globalizzazione descritte in precedenza (iperglobalista, trasformazionista e scettica) (Crossley & Watson, 2003).

In una posizione acritica positiva trovano posto approcci neoliberisti e competitivi, caratterizzati dall'adattamento a istanze globali per obiettivi e scopi educativi. Un approccio neoliberista si propone di strutturare e adeguare l' educazione in risposta a esigenze e richieste del mercato, collegando l'efficacia degli insegnanti ad esiti quantificabili, quali i risultati di apprendimento degli studenti. Diverse critiche a manifestazioni di tale approccio negli Stati Uniti hanno sottolineato possibili derive in termini di de-professionalizzazione degli insegnanti, e semplificazione, impoverimento, privatizzazione della loro formazione, evidenziando interessi economici privati e l'uso frettoloso di studi con basi scientifiche incerte, a sostegno di politiche educative e formative (Cochran-Smith, 2006; Hinchey e Cadiero-Kaplan, 2005).<sup>1</sup> Tale approccio neoliberista può risultare attraente in quanto appare spesso conforme a scelte, bisogni e desideri del pubblico, senza imporre modelli omogenei dall'esterno.

Come variante della prospettiva acritica positiva, un approccio competitivo si concentra su efficienza e competenze, adeguate ad una società della conoscenza che richiede soggetti flessibili e creativi, con riferimenti in tal senso in ambito educativo e formativo. Gli insegnanti sono chiamati quindi a riflettere sulle risposte collettive alle sfide della professione; in rapporto agli obiettivi dell'insegnamento – competenze e abilità da sviluppare negli studenti – la formazione degli insegnanti può collegarsi a *standards* formali o burocratici di *performance* didattica, come accade in Regno Unito, con il rischio di trascurare componenti di imprevedibilità e rischio nell'insegnare. Un

---

<sup>1</sup> Secondo Hinchey e Cadiero-Kaplan, gli insegnanti sono chiamati al gioco dei numeri, se si adotta una politica di *accountability* che misura la loro efficacia in base ai risultati di *tests* standardizzati sui curricoli, collegandola a benefici economici (Hinchey e Cadiero-Kaplan, 2005).



approccio competitivo si collega spesso a tendenze di regolamentazione e standardizzazione riguardo fini educativi, pedagogie e didattica; Processo di Bologna e internazionalizzazione della formazione in Europa possono quindi ricondursi a questo ambito.

Tuttavia, in relazione al controllo statale su politiche e sistemi educativi, e alle divergenze tra mercati del lavoro e università in contesti diversi, ogni nazione sembra sviluppare soluzioni peculiari all'evolversi delle circostanze (Bonafant & Rambla, 2003; Musselin, 2004). Se è possibile che gli insegnanti non presentino caratteristiche sociali e culturali comuni, ad una standardizzazione della formazione degli insegnanti a livello nazionale potrebbe preferirsi una *deregulation* con livelli e caratteristiche variabili, in risposta a condizioni culturali ed economiche più ampie – la sfida della dialettica tra globale e locale.

Il secondo approccio, riformista dialogico, richiama la nozione di 'unità nella diversità', con fusioni e dialettiche di concezioni diverse su pedagogia e conoscenza, in modelli educativi e formativi di un quadro sovranazionale. Secondo questa prospettiva, partecipanti diversi al dibattito globale dovrebbero trovare punti di incontro riguardo fini e progetti, tramite la promozione di scambi internazionali e contatti tra culture. Cambiamenti tecnologici e opportunità economiche spingerebbero quindi gli insegnanti a pensare come globalisti, collaborando con insegnanti e classi di nazioni differenti, e affermando al contempo le proprie peculiarità a livello locale e globale.

In risonanza con questa prospettiva, il Libro Bianco del Dialogo Interculturale (Council of Europe, 2008) afferma la necessità di creare spazi in tal senso a livello internazionale, per un' interazione costruttiva e democratica tra identità diverse, sulla base di valori universali e condivisi di diritti umani. Se il dialogo sembra rappresentare un elemento chiave di trasformazione in questo approccio, voci critiche lo considerano idealistico rispetto alle conseguenze in campo educativo, in quanto sottovaluterebbe processi di resistenza al dialogo per il cambiamento, dovuti a influssi e interessi opposti di gruppi economici e culturali egemonici situati in contesti educativi e formativi.

La convinzione che sia possibile superare una posizione acritica positiva di adattamento, mediante tentativi di orientare fenomeni globali in direzioni progressiste, suggerisce trasformazioni di pedagogie con fini di benessere degli individui in contesti di comunità sociali (Morrow & Torres, 1999). Gli insegnanti avrebbero dunque il dovere di promuovere una comprensione critica degli effetti della globalizzazione, in futuri cittadini attivi e democratici, sfruttando in tal senso le opportunità globali offerte dalle nuove tecnologie. La promozione della capacità di analisi critica in termini umanistici e valoriali, oltre allo sviluppo di abilità necessarie all' inserimento nel contesto socio-economico, dovrebbe riconoscersi in fini educativi di giustizia sociale.

Questo approccio viene valutato con scetticismo da chi considera fini educativi umanistici incompatibili e inefficaci, a lungo termine, rispetto a processi economici competitivi globali, e sottolinea il pericolo di una commercializzazione con caratteristiche imprenditoriali di istituzioni educative e universitarie, come estensioni di una economia di mercato. Tendenze crescenti verso specializzazione e professionalismo, istruzione e formazione orientate agli risultati, competenze basate sull'azione vengono considerate a rischio di derive verso visioni meccaniche, impersonali delle interazioni educative, che possono promuovere identificazione e conformità con politiche e pedagogie dominanti.

La terza prospettiva sulla globalizzazione in campo educativo è rappresentata dai pessimisti, fautori di una pedagogia critica che considera l'educazione strumento di emancipazione individuale, consapevolezza e analisi realistica della propria condizione, come premesse per azioni di cambiamento e giustizia sociale (Freire, 1993). Sotto questo aspetto, una pedagogia critica si distinguerebbe da pratiche riflessive che spesso rinforzano credenze esistenti, riflettendo contesti storici e sociali specifici, e possono risultare di difficile applicazione per insegnanti confrontati con sfide di diversa natura (Attard Tonna, 2007).

Un'analisi comparativa internazionale di culture educative e formative, proposta da Tatto (2006), evidenzia influssi globali in politiche e riforme che coinvolgono gli insegnanti, esaminando possibili ripercussioni di meccanismi regolatori di qualità e *standards* professionali nella formazione, secondo prospettive acritiche, iperglobaliste.

Tendenze mondiali verso riforme educative sistemiche, interpretabili come indicatori di fenomeni globali, sembrano riflettere nozioni sempre più condivise riguardo valori e conoscenze da insegnare, e relative pedagogie. Tuttavia, tali cambiamenti, in risposta a pressioni globali sui sistemi educativi nazionali, possono configurarsi come espressioni peculiari di priorità culturali, sociali, politiche, economiche in contesti diversi. Inoltre, sono sempre più spesso accompagnate da meccanismi esterni di monitoraggio a diversi livelli, in rapporto a *standards* globalmente determinati di qualità dell'insegnamento e della formazione, che spesso sostituiscono meccanismi di controllo collegati a culture locali. In tal senso, l'autonomia e indipendenza degli insegnanti possono venir ridotte, con un progressivo spostamento all'esterno del controllo sul loro lavoro, in una generale riorganizzazione dei rapporti tra livelli globali, nazionali e locali (Robertson, 2002).

Tali sviluppi di riforme globali descrivono la preparazione degli insegnanti come fattore determinante per la qualità dell'apprendimento, in politiche educative nazionali, in risposta ad esigenze competitive dell'economia globale. A tal proposito, Cochran-Smith (2006) sottolinea il pericolo di una semplificazione di comodo, nell'assegnare all'educazione e agli insegnanti un ruolo primario nel risolvere problemi sociali complessi, che richiederebbero azioni concertate a livelli diversi.

Nell'argomentazione di Tatto (2006), l'analisi di influssi globali sulla formazione degli insegnanti si integra con il quadro di riferimento di Cummings per l'analisi delle istituzioni, secondo esiti della ricerca comparativa internazionale (Cummings, 2003). Ciò si giustifica per il carattere istituzionale della formazione degli insegnanti, su cui agiscono influssi di istituzioni locali, statali e globali, tramite politiche formative e agenzie internazionali. Secondo questa prospettiva, i sistemi educativi e formativi varierebbero in regioni diverse in rapporto ad una serie di fattori - riferimenti storici, definizioni dell'insegnante e del cittadino ideale, teorie dell'apprendimento, tecnologie scolastiche, stile amministrativo, costi, risorse, e sistemi di controllo di qualità.

Tuttavia, in tempi di rapidi cambiamenti ideologici, politici ed economici, equivalenti ad una 'tripla rivoluzione', nuovi concetti di educazione potrebbero emergere e condurre a riforme educative epocali - con la creazione di un nuovo concetto del cittadino ideale e dell'insegnante ideale (Tatto, 2006). Il nuovo concetto dell'insegnante ideale risulterebbe quindi dalla mediazione tra risposte a questioni fondamentali sulla formazione degli insegnanti: chi dovrebbe essere preparato, su che cosa, e come impara; come organizzare la formazione, qual è l'istituzione formativa

ideale e quali opportunità offre per l'apprendimento degli insegnanti. Queste domande chiave sembrano coincidere con il quadro di questioni fondamentali della ricerca sulla formazione degli insegnanti in una recente pubblicazione sull'argomento, presente nel capitolo 1.2 (Cochran-Smith, Feiman-Nemser & McIntyre, 2008).

Nello scenario descritto, di convergenze globali con variazioni locali, lo stato nazionale sembra esercitare una funzione mediatrice sugli effetti della globalizzazione, tramite tre funzioni di coordinamento: regolativa, rappresentativa e di leadership. I sistemi educativi e formativi nazionali sembrano quindi destinati ad esercitare ancora funzioni regolative e di implementazione locale, seppure trasformandosi con processi più internazionali e sensibili ad istanze interculturali e di cittadinanza. Le istituzioni educative e formative, legate allo stato nazionale per motivi finanziari, legislativi e progettuali, sembrano riflettere impatti variabili di riforme, a seconda di modelli istituzionali ed educativi culturalmente radicati, riguardo il concetto dell'insegnante ideale in una particolare società. Teoricamente, la dipendenza dallo stato renderebbe queste istituzioni particolarmente vulnerabili a potenti effetti globali, dal triplice impatto ideologico, politico ed economico; tuttavia, occorre considerare i meccanismi di resistenza sviluppati dai sistemi per proteggersi da pressioni esterne (Tatto, 2007).

Secondo Edwards e Usher (2008), si può parlare di traduzioni di politiche educative e formative quando esse migrano nel mondo; l'impatto su strutture istituzionali, curricula e pratiche, come condizione e conseguenza di tali migrazioni, indurrebbe quindi le culture educative e formative a trasformarsi con effetti inediti. Le scelte a livello di politiche formative possono risultare complesse e discordanti, in relazione al ruolo dell'insegnante (professionista o burocrate) e alle definizioni di efficacia nell'insegnamento (professionalità riflessiva-critica oppure tecnica).

Un esempio di tali processi di trasformazione e ibridamento di politiche formative può considerare le situazioni di Regno Unito e Francia. Si osservano tendenze ad allinearsi con gli ideali dell'Unione Europea, per pressioni esterne di agenzie internazionali e obblighi di competitività e imitazione, caratteristici dei sistemi educativi globali; tuttavia, vi sono traduzioni particolari nei due casi nazionali.

Prospettive francesi hanno finora considerato l'insegnante come un burocrate, tradizionalmente con la prescrizione di curricula per un insegnamento procedurale. Nel Regno Unito, l'insegnante si definisce invece come un professionista, responsabile per lo sviluppo di conoscenze e abilità negli studenti, secondo scelte parzialmente regolate da interpretazioni locali o personali. Tuttavia, il governo inglese ha adottato politiche di controllo formale su conoscenze e pratiche degli insegnanti, orientandosi poi verso competenze legittimate a livello internazionale, secondo un processo recentemente iniziato anche in Francia. In Regno Unito si associano quindi ambiziose prospettive di professionalità e obiettivi di apprendimento a controlli burocratici sulla carriera, mentre in Francia prospettive tradizionali, caratterizzate dal controllo burocratico dello stato, sono in fase di trasformazione, verso un graduale superamento di visioni procedurali dell'insegnamento (Tatto, 2006).

Il contributo di prospettive postmoderne sottolinea l'uso crescente di metafore spaziali per comprendere e interpretare politiche e pratiche culturali, educative e formative in ambito globale; la metafora di (dis)locazione si configura come tentativo di occupare uno spazio di movimento, incontro e coinvolgimento nelle pratiche contemporanee di de- e ri-territorializzazione culturale, che superi opposizioni binarie

ormai inadeguate ad interpretare la complessità, simultaneità e contraddizione di fenomeni globali (Edwards e Usher, 2008).

Il concetto di localizzazione, da cui partire per comprendere la metafora di (dis)locazione, può essere inteso in modi diversi, ad esempio come posizione da cui difendere il proprio territorio e affermare i propri interessi - spazio di identità e sicurezza, messo in questione da processi contemporanei globali. In ambito educativo e formativo, un esempio di localizzazione che implica l'espressione di autorità si può individuare nel concetto di curriculum nazionale, che traccia i contorni di interessi nazionali e unitari rispetto ad altri. Inoltre, il concetto di localizzazione può collegarsi a quello di identità, come spazio dai confini delimitati; in tal senso, si potrebbe collegare a processi dinamici di identificazione, dove l'esperienza si configura come costruzione culturale, e l'identità come ricostruzione narrativa del passato (Hall, 1990; Brah, 1996). Con il proliferare di identità e gruppi aggregati intorno a dimensioni identitarie diverse, il concetto di localizzazione deve confrontarsi con istanze di differenza e diversità, in misura crescente rispetto a questioni di identità e unità, generando controversie.

Ne deriva il paradosso del concetto postmoderno di (dis)locazione, come superamento di opposizioni binarie – tra tutte, l'opposizione tra globale e locale. Come spazio dinamico di incontro e coinvolgimento, di mediazione e costruzione di significati e identità, dovrebbe costituire opportunità evolutive che rispondano alle sfide della trasformazione su scala globale dei concetti di insegnante, apprendimento, e contesto di apprendimento, secondo prospettive di *lifelong learning*. Questa prospettiva sembra offrire strumenti adeguati per comprendere e affrontare processi di ibridamenti in vari aspetti di una società globale, dove i confini tra culture e discipline appaiono mobili e indistinti, e tendenze di uniformità e resistenza a istanze globali in campo educativo e formativo si possono interpretare come manifestazioni di processi analoghi.

### **1.1.2. Politiche, orientamenti e pratiche nella formazione iniziale degli insegnanti**

Si ritiene opportuno fornire, come premessa, alcune coordinate generali per l'analisi di pratiche, politiche e interpretazioni culturalmente situate della formazione iniziale degli insegnanti in Europa, nell'ambito della presente ricerca.

La definizione di 'pratica formativa', secondo Cochran-Smith (2006), comprende "l'intera gamma di questioni sui programmi formativi, incluse le decisioni su contenuti e priorità del curriculum, pedagogie, strategie di valutazione, organizzazione e struttura di curriculum e tirocinio, e modalità di accesso e selezione" (Cochran-Smith, 2006, p. xxxvi).

I percorsi delle pratiche, nella formazione degli insegnanti, risultano inevitabilmente intrecciati a questioni di politiche e orientamenti; tutto ciò che riguarda insegnamento o educazione - attività rilevanti di socializzazione condivisa - si trova ad essere oggetto di opinioni forti, riflettendo disaccordi su scopi e ideali inerenti ad ogni istituzione sociale (Cochran-Smith, 2006).<sup>2</sup> La formazione degli insegnanti come pratica sociale si fonda su un insieme di principi e valori culturali, che si può definire ideologia; il termine,

---

<sup>2</sup> Nell'originale vengono usati i termini *politics, policy and practice*. La traduzione italiana perde la polisemia del primo e secondo termine in inglese. *Policy* viene spesso tradotto come 'politica' – ad esempio, 'politica formativa' - ma il termine inglese indica un indirizzo, un orientamento programmatico; per contro, il termine *politics* viene riferito spesso a dinamiche di schieramenti e orientamenti di gruppi, con opinioni e obiettivi diversi, in contesti sociali esterni alla politica ufficiale.

privo della connotazione negativa di sistema chiuso di idee, si intende come sistema aperto di convinzioni condivise, che può dar forma a istituzioni sociali e costruire significati culturali, con influssi su aspettative pubbliche, orientamenti e pratiche (Cochran-Smith, 2006).

La formazione degli insegnanti come pratica ideologica si fonda quindi su valori di gruppi specifici, riguardo l' insegnare, l' apprendere e la funzione sociale della scuola. Un quadro di riferimento per comprendere i contesti di pratiche formative, iscritti a livelli diversi in arene<sup>3</sup> culturali, parte dall' assunto che qualsiasi pratica rappresenti una scelta politica riguardo questioni fondamentali, mediata da orientamenti istituzionali e meccanismi regolatori esterni. Secondo Cochran-Smith (2006), le risposte a tali questioni fondamentali implicano decisioni valoriali ed etiche, legate a credenze, priorità, ideali, e tendenze a mantenere o cambiare lo *status quo*.

Si possono considerare quindi otto questioni critiche inerenti alle pratiche della formazione degli insegnanti, che riflettono in parte aspetti ricorrenti del dibattito scientifico internazionale, approfonditi nel sottocapitolo 1.2 (Cochran-Smith, 2006; Cochran-Smith, Feiman-Nemser & McIntyre, 2008):

- conoscenze
- apprendimento in formazione
- tirocinio e pratiche didattiche
- esiti formativi
- coerenza
- reclutamento e selezione
- diversità
- giustizia sociale.

Nella presente ricerca, l' attenzione si concentra sulle prime cinque questioni: le scelte riguardo le basi di conoscenze necessarie e il tirocinio riverberano sulla coerenza del curriculum, in rapporto a processi ed esiti attesi dell' apprendimento in formazione. Ne deriva una funzione chiave di tali questioni per comprendere concettualizzazioni e pratiche di insegnamento e di formazione, in contesti culturali diversi.<sup>4</sup>

La questione delle conoscenze concerne schemi interpretativi, credenze e atteggiamenti ritenuti indispensabili all' insegnamento, in particolare riguardo le conoscenze disciplinari, pedagogiche e culturali. Posizioni diverse, spesso contrapposte, riguardo le priorità dei curricula formativi si riflettono nell' importanza assegnata alle conoscenze disciplinari rispetto a studi trasversali di psicologia, pedagogia, organizzazione scolastica e così via. Chi considera prioritarie questioni interculturali e di equità suggerisce la necessità di formare ad atteggiamenti critici e consapevoli riguardo le conoscenze di base richieste e il ruolo della cultura nell' apprendimento,

---

<sup>3</sup> Si fa riferimento qui alle prospettive ecologiche, contestualiste e socioculturali di Ellis (2008) e Davis & Sumara (2000), e ai concetti di contesto e arena di Lave (1988), applicati in ambito pedagogico e formativo (cfr. sottocapitolo 1.2).

<sup>4</sup> Diversità e giustizia sociale dovrebbero esser collegate, negli intenti programmatici, alla dimensione europea della formazione, che raccomanda un insegnamento efficace e adeguato alla diversità di bisogni educativi, sociali e culturali (Buchberger et al., 2000). Le questioni di selezione e reclutamento rispecchiano rapporti molto stretti con politiche, normative e tradizioni a livello nazionale, con implicazioni economiche.

favorendo lo sviluppo di credenze e abilità necessarie per insegnare a gruppi culturalmente diversi e interagire in contesti sociali più ampi.

Le due questioni successive – apprendimento in formazione, e tirocinio come pratica didattica - sono strettamente intrecciate, e legate alla precedente. La prima considera le possibili prospettive per definire l'apprendimento dei futuri insegnanti, in particolare durante il tirocinio: come addestramento a specifici comportamenti in classe, come sviluppo di schemi interpretativi di pratiche didattiche partecipando a comunità di ricerca, oppure come apprendimento esperienziale, sul campo. Nella seconda questione, ci si interroga su come tener conto, durante il tirocinio, di competenze e abilità ritenute necessarie per un insegnamento efficace. Ciò include i modi in cui le pratiche didattiche riflettono il ruolo degli insegnanti nelle comunità scolastiche e sociali, e le attività riflessive, di teorizzazione sulle pratiche, in rapporto alle esperienze sul campo.

Gli esiti formativi, nella questione seguente, riguardano i risultati attesi, insieme a modalità, scopi e agenti della valutazione. Questo aspetto ha ricevuto particolare attenzione nell'ultimo decennio, dirottando l'attenzione da *standards* collegati a curricula e programmi, verso gli impatti formativi su *performance* didattica e apprendimento.<sup>5</sup> Allo stesso tempo, si sono sviluppate posizioni di resistenza contro concezioni riduttive degli esiti della formazione, nelle pratiche e in letteratura. Infine, la questione della coerenza abbraccia tutte le questioni precedenti, valutando in che modo le posizioni assunte risultino coerenti e interconnesse.

Il quadro di riferimento di Cochran-Smith individua inoltre le premesse fondamentali per una comprensione efficace delle pratiche formative. Tra queste, le questioni seguenti appaiono di particolare rilevanza, per l'attenzione ricevuta nel dibattito internazionale:

- il presupposto della complessità di questioni e fenomeni, contro il pericolo di semplificazioni e dicotomie;
- l'importanza di collegarsi alle radici storiche di questioni ricorrenti, considerando le implicazioni di ri-contestualizzazioni in orditi politici, sociali, economici diversi;
- le politiche sottese ad orientamenti, pratiche o riforme, in relazione a particolari costellazioni di attori, con influssi e sistemi di valori differenti.

(Cochran-Smith, 2006, p. xlvii)

L'opportunità di considerare con rinnovato interesse prospettive storiche nella ricerca comparativa internazionale sull'educazione viene sottolineata da Crossley e Watson (2003), insieme alla necessità, condivisa con tutti gli *stakeholders*, di superare divisioni tra le culture professionali di ricerche, politiche e pratiche. Ricordando Hobsbawn, Crossley e Watson criticano il vivere delle nuove generazioni in un eterno presente, senza collegamenti organici con il pubblico passato del loro tempo (Crossley & Watson, 2003, p. 9).

La storia politica precedente, come contesto necessario per comprendere nuovi sviluppi in politiche e pratiche formative, appare spesso dimenticata, e vittima di caratteristiche amnesie (Cochran-Smith, 2006). Interrogarsi sulle variabili nazionali e le costanti nelle tradizioni politiche e istituzionali europee riguardo il rapporto tra stato,

---

<sup>5</sup> Tali tendenze vengono descritte da Cochran-Smith in termini di un cambiamento di approccio - da *input-based* ad *outcome-based* (Cochran-Smith, 2006, p. xxxviii).

scuola e società può invece essere utile per una comprensione esauriente di problemi trasversali e ricorrenti (Margiotta, 2007).

L'evoluzione delle istanze della formazione degli insegnanti negli ultimi cinquant'anni evidenzia un progressivo ri-posizionarsi (*re-scaling*) secondo prospettive globali, con interessi e priorità variabili in relazione a teorie predominanti su apprendimento e insegnamento, e concezioni sul ruolo degli insegnanti e le funzioni dell'istruzione. Il percorso globalizzante si rivela tuttavia incerto, contraddittorio, ripetitivo, con istanze e soluzioni del passato che vengono riprese e trasformate dall'inserimento in tempi e contesti socioculturali diversi (Cochran-Smith, 2006).

Una rassegna storica dell'evoluzione di riforme e politiche educative e formative si può articolare in rapporto a modi diversi di costruire e discutere questioni fondamentali in ricerche, politiche e pratiche. L'attenzione sembra spostarsi, nel tempo, dalla qualità di insegnanti e curricoli formativi, verso l'efficacia didattica e formativa, le basi di conoscenze e *standards* professionali, per concentrarsi infine sugli esiti formativi.

Se le riforme degli anni '50 e '60 vollero compensare lo squilibrio tra discipline, didattica e metodologie per una formazione rigorosa, negli anni '70 le priorità furono le competenze in azione e i comportamenti efficaci degli insegnanti in classe, in base a visioni prevalentemente comportamentiste. I programmi formativi svilupparono sistemi di valutazione secondo obiettivi e criteri di *performance*, collegando pratiche di tirocinio, criteri valutativi dei supervisori, curricoli e attività, verso maggior coerenza ed un linguaggio comune. Le critiche a tale approccio hanno sottolineato tuttavia l'importanza di aspetti trascurati, quali le interazioni in classe e a scuola.

Gli anni '80 si concentrarono sulla coerenza delle conoscenze fondamentali, in termini di contenuti, pedagogie e quadro di riferimento concettuale del curriculum; alle origini vi era il desiderio di costruire una base comune di conoscenze per la professione (Eraut, 1994). Sulla base di ricerche riguardo credenze degli insegnanti, cognizione e apprendimento disciplinare, la questione delle conoscenze spostò l'attenzione dalle azioni degli insegnanti alla loro costruzione di conoscenze nuove, appropriate a contesti diversi. Vennero quindi identificate e distinte conoscenze formali e pratiche, conoscenze in azione, riflessioni sulle conoscenze, e conoscenze locali generate da attività di ricerca-azione; le revisioni di programmi formativi misero le basi di conoscenze così codificate al centro del curriculum. Ciò spinse a considerare l'importanza dei contesti di apprendimento, gettando le basi per le collaborazioni tra scuola e università nella formazione degli insegnanti (Hagger, 2006). Professionalizzazione e *standards* professionali caratterizzarono poi il dibattito negli anni '90 (Cochran-Smith, 2006).

Nell'ultimo decennio, la questione degli esiti formativi, di particolare rilevanza nelle politiche educative e formative statunitensi, e poi in quelle europee, ha posto come obiettivo della formazione degli insegnanti l'apprendimento degli studenti, in risposta ad attese pubbliche che collegano apprendimento degli insegnanti, pratiche didattiche, e apprendimento degli studenti. Il problema fondamentale riguarda come accertare gli esiti formativi, in termini di competenze, conoscenze e abilità. L'interesse sembra spostarsi verso i risultati a lungo termine della formazione, con una visione di riforme collegata a competitività ed analisi di costi-benefici, in termini che si potrebbero definire iperglobalisti e neoliberisti.

Negli Stati Uniti, questa tendenza verso politiche di *accountability* vede la formazione degli insegnanti spesso additata come responsabile di fallimenti educativi, e

sottoposta a regolamentazione e controllo in rapporto a esiti scolastici e certificazioni. Secondo questa prospettiva, la formazione degli insegnanti diviene prevalentemente *evidence-based*, una questione di orientamenti pubblici da fondare su ricerche e risultati, nel contesto di regolamenti spesso in conflitto con impegni e obiettivi storicamente associati ad essa. Ne derivano tensioni riguardo l'equilibrio tra discipline e pedagogie, e contraddizioni tra *deregulation* e stretto controllo esterno.

Uno dei temi più persistenti nella storia della formazione degli insegnanti risulta infine l'intreccio tra un forte atteggiamento critico pubblico e pressanti richieste di miglioramenti. Tuttavia, nonostante diverse iniziative di riforma, viene riscontrata una incapacità storica, nella formazione degli insegnanti, ad adeguarsi ai cambiamenti sociali, persino quando se ne minaccia l'esistenza – quasi fosse impervia ad effettive trasformazioni (Fullan, 2003).

### 1.1.3. Prospettive ecologiche sociali e *Cultural Historical Activity Theory*

L' esplorazione di fenomeni complessi della formazione degli insegnanti europei ha orientato la scelta di un quadro di riferimento ecologico sociale per interpretare i dati di diversi contesti. Integrando prospettive comparative, si possono aprire scorci su convergenze ed evoluzioni *glocali*, in seguito a dinamiche tra influssi europei globali, e priorità nazionali locali (Arnové & Torres, 1999; Crossley & Watson, 2003).

Un modello organico-ecologico di analisi si configura come metafora che riflette parallelismi con aspetti ambientali, secondo una visione sistemica di equilibrio per il benessere individuale e collettivo.<sup>6</sup> Come modello di analisi indica possibilità di mediazione, adattamento e sintesi, a favore del pluralismo in una comunità globale. Per l'esame di influssi molteplici in contesti diversi, il modello ecologico sociale può favorire l'accomodamento di livelli e ambiti di azione in un quadro sistemico complessivo, evitando di sottovalutare le conseguenze di aspetti significativi. Nei livelli concentrici di un sistema dinamico si possono articolare quindi influenze culturali, sociali e organizzative, in continua interazione esterna e interna (Bronfenbrenner, 1979).

Se i percorsi di pratiche, orientamenti e politiche nella formazione degli insegnanti risultano inevitabilmente intrecciati (Cochran-Smith, 2006), il paradigma organico può essere utile per comprendere e confrontare processi e tendenze, secondo attori in contesti differenti di uno scenario in cambiamento costante. Una prospettiva multidimensionale su sistemi complessi riconosce l'esistenza di fini molteplici, e la rilevanza dei processi di scelta tra obiettivi in competizione e conflitto, in rapporto a casi specifici e principi generali.

Una metafora di geometrie frattali, vicine alla flessibilità delle forme di vita, può quindi essere utile per suggerire la natura dinamica, interattiva e riflessiva dei processi (relativi a conoscenze, attività e apprendimento) a vari livelli, nelle arene<sup>7</sup> socio-

---

<sup>6</sup> Il paradigma ecologico organico, considerando la natura umana come composito di dimensioni fisiche, sociali, e mentali, esprime prospettive di un'ecologia cognitiva, che considera capacità cognitive funzionali generali in relazione a dimensioni esperienziali. Questo paradigma di riferimento si può rivelare efficace nel descrivere e indagare dimensioni individuali e sociali di conoscenze e attività umane (Rutherford, 1999).

<sup>7</sup> Il concetto di arena, secondo prospettive ecologiche e socioculturali, si può descrivere come “spazio-tempo fisicamente, economicamente e socialmente organizzato”, che non può essere “direttamente negoziabile dall'individuo”, mentre il concetto di contesto (*setting*) spiega come l'individuo esperisce l'arena, esercitando e ricevendo influssi, secondo una relazione dialettica tra attività e contesto (Lave,



culturali della formazione iniziale degli insegnanti.<sup>8</sup> Secondo questa prospettiva, le proprietà frattali di auto-somiglianza e indipendenza di scala<sup>9</sup> caratterizzerebbero processi analoghi a livelli diversi, in sistemi caratterizzati dalla permeabilità di confini e dalla connettività interna ed esterna di strati interdipendenti. Tali processi, per analogia frattale, possono quindi essere compresi solo considerandone le relazioni reciproche (Davis & Sumara, 2000).<sup>10</sup>

L' intento di indagare le traduzioni di politiche europee e nazionali in culture formative locali suggerisce inoltre l' opportunità di adottare prospettive della teoria storico-culturale dell'attività, che sembrano integrarsi con un paradigma ecologico sociale. La teoria culturale-storica dell'attività, nelle sue elaborazioni più recenti, può fornire un quadro di riferimento per descrivere le complessità delle pratiche socio-culturali in contesti educativi e formativi, proponendo una nuova unità di analisi sistemica. Viene così considerata la rilevanza degli strumenti culturali disponibili in una comunità caratterizzata da regole storiche, istituzionali e sociali, e da una divisione di ruoli.<sup>11</sup>

Per definire un sistema di attività in quanto tale, vi sono dunque sei componenti essenziali. L'oggetto descrive lo spazio problematico a cui è diretta l'attività, che si trasforma in esiti con l'aiuto di strumenti fisici e simbolici che mediano l'attività; il soggetto è un individuo o sottogruppo la cui azione rappresenta il punto di vista dell'analisi. La divisione del lavoro, orizzontale e verticale, riguarda la divisione di ruoli sociali, e le interazioni tra membri della comunità, implicando regole e norme che limitano i processi in un sistema di attività; la comunità rappresenta i partecipanti con un oggetto condiviso, che forma e orienta soggetto e attività (Figura 1.1).

---

1988, pp. 150-151). L'arena, collocata a livello culturale in quanto prodotto di un particolare ordine costitutivo o sistema che motiva l'esperienza, costituisce "una risorsa cui attingere nel modellare attività intenzionali nella vita reale" (Lave, 1988, p. 178).

<sup>8</sup> La centralità dell'attenzione a caratteristiche e interazioni dei contesti socioculturali nelle pratiche formative è stata riconosciuta a livello europeo (Buchberger et al., 2001). Crossley e Watson (2003) ne sottolineano l'importanza in qualsiasi indagine comparativa di sistemi e pratiche di educazione e formazione, e indicano la necessità di riconcettualizzare la ricerca comparativa internazionale valutando prospettive post-strutturaliste e critiche.

<sup>9</sup> Una geometria frattale rappresenta linee irregolari le cui parti, anche minime, contengono una ricchezza di dettagli, rappresentando con modelli matematici semplici forme spaziali complesse. Secondo le proprietà di autosomiglianza e indipendenza di scala, ogni dettaglio del frattale riproduce la forma del tutto, in modo indipendente dalla scala di osservazione (Mandelbrot, 1987).

<sup>10</sup> In contrasto con visioni classiche, 'euclidee' delle conoscenze e del curriculum nell'insegnamento e nella formazione, Davis e Sumara propongono una prospettiva frattale come metafora adeguata alla comprensione di sistemi viventi, dal punto di vista strutturale e operativo. Immagini di geometria frattale possono rispecchiare analogie con teorie postmoderne ed ecologiche, integrando discorsi su conoscenze e cognizione dalle dinamiche simili, ma su livelli diversi di organizzazione (1997, 2000). Gli autori offrono quindi un modello integrato per comprendere le complesse ecologie in processi di apprendimento e sviluppo di conoscenze nella formazione degli insegnanti. La cognizione viene descritta come "esistente negli interstizi di una ecologia complessa di relazionalità organismica", e le conoscenze si intendono originate dall'azione in un mondo "biologicamente e fenomenologicamente costituito" (Davis & Sumara, 1997, p. 110).

<sup>11</sup> In una rassegna delle origini e dello sviluppo della teoria storico-culturale dell'attività, Engeström risale ai contributi di Vygotsky, Leont'ev e Luria, fondatori della scuola storico-culturale della psicologia russa negli anni Venti, e ricorda applicazioni della teoria nel dopoguerra ad opera di studiosi occidentali, riguardo tematiche di apprendimento, insegnamento, cognizione distribuita, e psicologia socioculturale (Moll, 1990; Salomon, 1993; Wertsch, del Rio & Alvarez, 1995; Engeström, 1999).

Tutti i sistemi di attività si caratterizzano quindi per eterogeneità e voci multiple, e includono conflitti e resistenze, insieme a cooperazione e collaborazione. Le tensioni e contraddizioni interne ed esterne di un sistema costituiscono motivazioni e impulsi per cambiamenti e sviluppi, con transizioni e trasformazioni continue tra le componenti di un sistema di attività, e tra reti di sistemi (Cole & Engeström, 1993).<sup>12</sup>



**Figura 1.1 – Diagramma delle componenti di un sistema di attività socialmente distribuito (Engeström, 1993)**

Secondo Engeström, la teoria dell'attività può fornire contributi utili ad un'analisi multidisciplinare di pratiche culturali, con strumenti concettuali nuovi per affrontare interrogativi teorici e metodologici nelle scienze sociali. Un esempio riguarda i collegamenti tra macro- e microlivelli di analisi; un approccio teorico di questo tipo sottolinea l'importanza delle risorse culturali storicamente create, come artefatti comuni ad un contesto sociale, che possono venir usati e trasformati in modi nuovi, in sistemi di attività intercomunicanti (Engeström, 1999, p. 8). A questo proposito, emerge la importanza dei concetti chiave di mediazione e controllo. La mediazione, effettuata con strumenti e artefatti in un sistema di attività, valorizza le potenzialità di controllo umano (*agency*) 'dall'esterno', usando e creando artefatti, e generando quindi trasformazioni sociali (Engeström, 1999, p. 29).

Secondo questa prospettiva, un'analisi storica dello sviluppo di sistemi di attività collettivi propone una loro comprensione secondo strutture temporali cicliche, di ripetizione o espansione, con l'analisi delle contraddizioni interne ed esterne ai sistemi stessi. I cicli di espansione, in particolare, implicherebbero analisi riflessive delle strutture correnti, e appropriazioni riflessive di modelli e strumenti culturali avanzati, che offrono soluzioni alle contraddizioni interne, dapprima come innovazioni individuali, poi come diffusioni e stabilizzazioni di modelli nuovi. Se un sistema di attività è, per definizione, 'una struttura a più voci', un ciclo espansivo si può considerare una 'nuova orchestrazione' di tali voci – dei punti di vista e degli approcci degli elementi partecipanti nel sistema (Engeström, 1999, p. 35).

<sup>12</sup> In tal modo, viene riconosciuta l'importanza di due processi fondamentali e complementari nelle attività umane sociali, in quanto collegati alla riproduzione o trasformazione di strumenti e artefatti culturali: internalizzazione (riproduzione culturale) ed esternalizzazione (trasformazione e creazione di artefatti culturali) a livello individuale e collettivo, in relazione dialettica costante, costituiscono quindi elementi di attenzione per l'analisi e la comprensione di processi di cambiamento o resistenza, trasformazione o continuità in contesti socio-culturali (Engeström, 1999).

Il concetto di sistema di attività si aggiunge e completa quelli di contesto e arena, permettendo analisi e interpretazioni flessibili che concentrino l'attenzione su aspetti specifici: interazioni di soggetti e obiettivi rispetto a ruoli, strumenti e regole sociali, oppure realizzazioni di obiettivi a livelli differenti del sistema. Infine, considerare il cambiamento come unica costante in un sistema di attività comporta una comprensione delle contraddizioni – primarie, interne agli elementi stessi, oppure secondarie, tra elementi del sistema - come inerenti al suo funzionamento, sottolineando potenzialità evolutive (Engeström, 1993, 1999).

Le attività nel sistema vengono descritte in quanto correlate a pratiche condivise e istituzioni, con l' influsso degli agenti sui contesti.<sup>13</sup> La teoria storico-culturale della attività appare quindi adatta per l' analisi di pratiche formative, come attività che si evolvono nel tempo attraverso tensione, contraddizione e innovazione, sviluppando soluzioni e strumenti adattati a contesti specifici, con trasformazioni continue quando nuovi modi di pensiero e azione confliggono con modi accettati (Blackler, 1995; Engeström, 1999). Le contraddizioni possono quindi essere fonti di apprendimento in espansione, per cambiamenti innovativi e miglioramenti di pratiche nei sistemi di attività, costantemente alla ricerca di equilibrio (Engeström, 1991).

La formazione degli insegnanti, oltre all' apprendimento individuale di conoscenze specifiche, implica lo sviluppo di pratiche culturali basate su regole, strumenti e ruoli nel contesto di apprendimento. Le rappresentazioni sul ruolo e la professionalità degli insegnanti, e le funzioni della formazione universitaria e scolastica, si possono concepire come costruzioni storiche contenenti contraddizioni - visioni di ruoli e responsabilità in conflitto, percezioni diverse degli attori nella formazione, contraddizioni tra teoria e pratica formativa, e tensioni per aspetti organizzativi e istituzionali a vari livelli.

La teoria storico-culturale dell'attività può quindi individuare evoluzioni e contraddizioni nelle pratiche di formazione degli insegnanti in contesti europei, rispetto a obiettivi e priorità contrastanti. Può far comprendere le dinamiche di cambiamento, descrivendo un fenomeno nelle relazioni reciproche, con obiettivi contrastanti o complementari; può evidenziare le azioni dei partecipanti che rispondono a obiettivi locali, in un sistema di attività che soddisfa le esigenze di comunità più ampie di educatori, amministratori e politici (Cole, 1996).

---

<sup>13</sup> Si distingue così il concetto di attività da quello di azione e operazione; l' attività verso un obiettivo comune riguarda le trasformazioni all' interno di una comunità sociale, e si distingue così da azioni individuali con uno scopo specifico, o da operazioni meccaniche per gestire un fattore in situazioni correnti (Engeström, 1993, 1999).

## *1.2. Prospettive di ricerca sulla formazione iniziale degli insegnanti*

Si aprono in questo ambito prospettive internazionali su questioni ricorrenti, riconosciute come fondamentali per la formazione iniziale degli insegnanti; esse offrono chiavi di lettura e scenari di riferimento per fenomeni e risultati dell'indagine empirica, in modo complementare alle prospettive precedenti. La complessità e varietà di studi sull'argomento, seppure ambito di ricerca relativamente recente, invita ad una selezione di aspetti rilevanti. In tal senso, un criterio viene suggerito da una pubblicazione che propone domande chiave, ricorrenti in contesti di cambiamento (Cochran-Smith, Feiman-Nemser & McIntyre, 2008). Interrogativi su aspetti fondamentali della formazione all'insegnamento si possono declinare quindi nel modo seguente:<sup>14</sup>

- Il ruolo della ricerca sulla formazione degli insegnanti
- Fini della formazione degli insegnanti
- Capacità e competenze degli insegnanti (conoscenze, abilità, disposizioni, atteggiamenti)
- Apprendimento degli insegnanti
- Contesti e ruoli formativi
- La questione della diversità e la formazione degli insegnanti
- Il ruolo della formazione per l'identità e lo sviluppo personale degli insegnanti
- Selezione degli insegnanti
- Responsabilità e ruoli per la formazione e la certificazione professionale degli insegnanti.

Alcuni temi – fini, contesti e ruoli formativi; competenze e apprendimento degli insegnanti – sono di particolare rilevanza per la presente ricerca, che si concentra sulla formazione iniziale all'insegnamento nella scuola secondaria. La fitta rete di collegamenti tra i diversi aspetti invita a considerarli separatamente, in successione, solo per isolare prospettive e accenti diversi sulle stesse questioni fondamentali: nella discussione su qualsiasi sistema, approccio e pratica di formazione, i fini, curricoli e contesti formativi riflettono influssi reciproci, con presupposti riguardo capacità e processi di apprendimento degli insegnanti.

Il ruolo della ricerca sulla formazione dei docenti costituisce un tema preliminare per comprendere gli altri aspetti. Cochran-Smith e Fries (2008) descrivono quattro approcci alla formazione degli insegnanti come problema di ricerca, negli ultimi tre decenni – questioni di curriculum, sviluppo di comportamenti per l'insegnamento in classe,

---

<sup>14</sup> Nell'originale, le domande chiave introducono diverse tematiche riguardanti attori, processi, risultati, modalità, fini, presupposti e contesti della formazione all'insegnamento: *What's the point? What should teachers know? Where should teachers be taught? Who teaches? Who's in charge? How do people learn to teach? How do we know what we know? What good is teacher education?* (Cochran-Smith, Feiman-Nemser & McIntyre, 2008, pp. v-xv).

apprendimento degli insegnanti, politiche educative e formative. Tali approcci riflettono presupposti specifici collegati a contesti politici e professionali; gli ultimi due (apprendimento degli insegnanti e politiche educative e formative) appaiono di maggior rilevanza nei contesti spazio-temporali della presente indagine, seppur intrecciati ai primi due.

Inoltre, considerando la ricerca sulla formazione degli insegnanti come articolata in cinque generi – ricerca sugli esiti formativi, ricerca interpretativa, ricerca condotta da professionisti sul campo, ricerca sperimentale, ricerca multi-metodo – il modello multi-metodo adottato nella presente indagine ha orientato verso riferimenti a contributi di genere diverso, se rilevanti per problema e sviluppi di indagine (Borko et al., 2008). La formazione degli insegnanti viene quindi considerata come problema che richiede molteplicità di prospettive e approcci, collegamenti tra costruzioni diverse di ricerca, e contestualizzazioni socio-culturali.

### **1.2.1. Fini e paradigmi della formazione degli insegnanti**

Il dibattito riguardo i fini della formazione degli insegnanti presenta punti di vista contrastanti su un fenomeno complesso, secondo soggetti e attori diversi – insegnanti, formatori, dirigenti scolastici e coordinatori universitari, decisori di politiche e riforme, ricercatori. Tra le posizioni di chi ritiene una preparazione formale degli insegnanti superflua, oppure necessaria con lo stesso rigore della professione medica o legale, vi sono prospettive molteplici sui fini prioritari della formazione – socializzazione professionale, supporto all’inserimento in contesti professionali, oppure sviluppo di una identità professionale con aspetti valoriali, etici e sociali.

La prospettiva offerta da David Hansen (2008) costituisce una premessa interessante per esaminare posizioni diverse sulle finalità di formazione ed educazione, sulle quali riflettere in maniera ‘ponderata, tenace e onesta’. Una pratica di approfondimento intellettuale - definito *intellectual excavation* - fino alle radici del sistema formativo può identificare valori fondamentali condivisi, prospettive e approcci di potenziale efficacia. Risalire ad assunti e valori originari di ogni filosofia formativa risulta difficile, in quanto coinvolge visioni specifiche di insegnamento, educazione e istruzione, in scenari e contesti fortemente politicizzati, confusi e in costante cambiamento. (Hansen, 2008a, p. 6).

Distinguere tra funzioni e fini formativi ed educativi è implicito nelle argomentazioni di Hansen a favore di dialogo e riflessione continui sulle finalità della preparazione degli insegnanti, in comunità sociali, professionali e scientifiche. La distinzione tra fini e funzioni separa una prospettiva funzionale per gestire l’esistente, da una prospettiva trasformativa per promuovere cambiamento, superando prospettive di determinismo sociale (Hansen, 2008b). Se funzioni e fini educativi e formativi appaiono ambedue socialmente necessari, risultano tuttavia difficile una loro coesistenza nelle pratiche. Da una diversa prospettiva, ci si potrebbe chiedere se i fini precedano l’esercizio della professione e chiedano di essere interpretati, oppure se siano in parte prodotti dell’azione, mobilitando competenze produttrici di valori, norme e finalità (Perrenoud et al., 2006).

Le complicazioni crescenti dell’insegnamento, e la necessità di costruire opportunità formali e informali di apprendimento professionale costante, sembrano confermare l’ineludibilità di educare gli insegnanti. Al di là di aspetti disciplinari, psico-pedagogici,

metodologico-didattici, socio-culturali, organizzativi e relazionali, l'opportunità di coltivare negli insegnanti una prospettiva articolata su problemi e prospettive di cambiamento globali consentirebbe loro di offrire chiavi di lettura e strutture di significato, in quanto figure di riferimento (Hansen, 2008b).

Hansen (2008b) si interroga poi sui significati dei quattro valori educativi prevalenti come fini nella formazione: preparazione professionale, apprendimento formale, sviluppo individuale e giustizia sociale (con implicazioni multiculturali, democratiche e civiche); solleva quindi interrogativi critici su come interpretare tali fini primari, generalmente intrecciati con variazioni nelle pratiche formative.

Se si considera la preparazione professionale come fine prioritario, con obiettivi concreti riguardanti abilità e competenze didattiche e disciplinari, ci si può interrogare sulla qualità di partecipazione alla vita produttiva, sociale ed economica a cui preparare insegnanti e studenti – adattamento o trasformazione nel sistema socioeconomico. Se prevalgono fini di giustizia sociale, con valori democratici e interculturali, si dovrebbe verificare la coerenza tra scelte formative e ideali, evitando distorsioni - domandandosi se ogni scelta sia collegata a fini formativi, oppure a fini diversi.

Nel caso di compromessi tra fini diversi in formazione, ci si può chiedere se sia possibile realizzarli tutti, o se il sacrificio di alcuni aspetti sia inerente alla natura dei programmi formativi. Un interesse prioritario per le basi di competenze disciplinari e pedagogiche disciplinari pone interrogativi sulle conoscenze prioritarie, la loro selezione, e i modi di presentarle ai futuri insegnanti, con questioni epistemologiche riguardo le basi di conoscenze, in quanto collegabili ad evoluzioni e dibattiti politici e culturali. Infine, una educazione umanistica, con apprendimenti per uno sviluppo integrale della personalità, si trova a dover dimostrare la propria efficacia rispetto alle sfide della vita produttiva, e alla dicotomia tra insegnanti che agiscono prevalentemente come tecnici oppure come educatori, considerando l'educazione come mezzo per altri fini, oppure come fine in se stesso (Hansen, 2008b).

Hansen (2008b) aggiunge due prospettive che considera complementari - interesse pubblico e interesse individuale – per una visione più ampia dei fini della formazione. Intende così ricomporre istanze contrastanti, partendo dal concetto deweyano di interesse pubblico come processo dinamico e transazionale, che coinvolge disposizioni e interessi di gruppi sociali diversi. Nella formazione degli insegnanti, con pubblici dagli obiettivi e impatti differenti, tale concetto appare fondamentale per un vivere democratico; implica disponibilità a comunicare e imparare in ogni interazione, con connotazioni morali (Dewey, 1985). Qualsiasi pubblico coinvolto nella formazione degli insegnanti dovrebbe quindi discutere fini e valori con soggetti diversi, agire sperimentalmente secondo diverse concezioni, e coltivare atteggiamenti critici verso preferenze, finalità e azioni proprie e altrui.

Una pluralità di fini e valori formativi si può assumere quindi come punto di partenza per discutere e sperimentare modalità sempre più efficaci e generative per formare gli insegnanti ed educare. La complementarità di interesse individuale e pubblico concettualizza dunque educazione e formazione come declinate secondo prospettive di formatori che possono privilegiare valori diversi; si integrano quindi in esperienze democratiche che richiedono competenze relazionali e responsabilità, valorizzando contributi individuali. Il confronto con prospettive nuove, e l'abbandono di idee precedenti, implicano processi di interazione, comprensione, coinvolgimento,

richiedendo il supporto di educatori e formatori - che dovrebbero quindi interrogarsi su valori e fini, esplicitare convinzioni, ed esaminarne la coerenza. Un fine primario della formazione si individua perciò nello sviluppo di disposizioni critiche verso prospettive molteplici di fini educativi, evitando facili relativismi (Hansen, 2008b).

Con prospettive complementari, Sockett (2008) considera i fini della formazione dal punto di vista epistemico e morale, partendo dalla questione controversa dell'insegnamento come professione. Le caratteristiche professionali di autonomia, auto-regolamentazione (criteri di ammissione e codici etici), basi di conoscenze condivise e servizio al pubblico vengono giudicate fragili nell'insegnamento, a causa di un crescente controllo pubblico e politico, e di controversie riguardo le basi di conoscenze comuni per le pratiche.

L'analisi si riferisce alla realtà statunitense; tuttavia, possibili involuzioni della professione dell'insegnamento vengono prospettate anche in contesti formativi europei - dove si raccomanda lo sviluppo della professionalità degli insegnanti, contro rischi di proletarizzazione della categoria (Charlier, 2006). Secondo una lettura sociologica di caratteristiche statiche e strategie dinamiche per l'accesso, l'insegnamento può venir descritto infatti come una semi-professione. Nonostante gli aspetti distintivi dell'insegnare come attività intellettuale, creativa, pratica, consapevole e altruista, alcuni criteri di professionalità appaiono carenti - un'organizzazione professionale coerente, e caratteristiche di qualità condivise nella formazione.

I concetti di servizio e conoscenza, legati a fini morali ed epistemici, appaiono cruciali nell'insegnamento, per promuoverne qualità e riconoscimento come professione. Tuttavia, l'eterogeneità di prospettive sui fini di educazione e insegnamento si distingue da epistemologie dominanti in altre professioni; ciò suggerisce la necessità di fondamenti filosofici, rigore intellettuale e consenso riguardo elementi della professione e linee guida sulla formazione degli insegnanti.

Sockett (2008) chiarisce i termini del dibattito sulle implicazioni epistemologiche e morali della formazione, e delinea quattro modelli con accenti diversi sui fini educativi, che vedono l'insegnante come professionista che si può dedicare prevalentemente allo studio delle discipline, alla cura degli studenti, ad aspetti sociali e scientifici dell'insegnamento, o alle implicazioni morali dell'insegnamento.<sup>15</sup> I modelli sono intesi sia come tipologie ideali e descrittori di enfasi, mutualmente non esclusivi, sia come insiemi di elementi derivati dalle pratiche, legittimati dal consenso di professionisti ed esperti; poichè articolano posizioni morali ed epistemologiche distintive, rappresentano modelli *di* pratiche e *per* le pratiche.

Vanno considerate inoltre le corrispondenze tra modelli di formazione e le rappresentazioni sui bravi insegnanti, naturalmente eterogenee e multiple per connotazioni morali e culturali. Se una rappresentazione condivisa di professioni tecniche appare più facile, una professione di area antropologica come l'insegnamento appare soggetta ad adattamenti in contesti sociopolitici ed educativi, modifiche di relazioni sociali culturalmente situate, e interpretazioni multiple dell'azione insegnante in situazioni specifiche (Perrenoud et al., 2006).

---

<sup>15</sup> Nell'originale, i quattro modelli sono definiti, nell'ordine: *scholar-professional*, *nurturer-professional*, *clinician-professional*, *moral agent-professional* (Sockett, 2008, p. 46).

Il modello del professionista clinico (definito *the clinician-professional model*), prevalente nello scenario internazionale, viene sostenuto da Darling-Hammond e Bransford (2005), che codificano le basi di conoscenze utili per pratiche e *standards* professionali, secondo le prospettive condivise di un gran numero di esperti e ricercatori di scienze dell'educazione. Il modello presenta un' ampia gamma di conoscenze rilevanti all'insegnamento, includendo esiti di ricerche in campo cognitivo sull'apprendimento di studenti e futuri insegnanti in diversi contesti, in relazione a strategie didattiche e formative.

Il curriculum formativo comprende poi conoscenze disciplinari e disciplinari pedagogiche, fini sociali e funzionali dell'educazione, e aspetti metodologico-didattici, organizzativi e valutativi. I formatori avrebbero quindi il compito di sostenere i processi di apprendimento dei futuri insegnanti, considerati come esperti adattivi che affrontano fenomeni complessi, sviluppando la capacità di applicare principi e teorie di riferimento personali. Questo *corpus* di conoscenze professionali si qualifica come basato sulla ricerca, e rappresenta il concetto 'clinico' (mutuato dalla scienza medica) del professionista, che usa in modo riflessivo conoscenze scientifiche per guidare le proprie pratiche (Shulman, 1987; Reynolds, 1989; Murray, 1995). Ciò si può realizzare secondo tre prospettive - tecnica, applicando conclusioni scientificamente fondate; scientifica, valutando l'efficacia di idee e teorie adattandole alle pratiche; di ricerca, considerando le conclusioni scientifiche come ipotesi da verificare.<sup>16</sup> Il modello dell'insegnante riflessivo, secondo quest'ultima prospettiva, implica autonomia, apertura mentale, atteggiamento critico verso conoscenze scientifiche e convinzioni personali (Philips & Burbules, 2000).

Tuttavia, le connotazioni valoriali di educazione, formazione e ricerca empirica sociale invitano a considerarne i risultati - e quindi le conoscenze professionali basate sulla ricerca - con cautela consapevole degli aspetti normativi dei concetti (Sockett, 2008). Il modello 'clinico' riflette ideali democratici di equità educativa e interdipendenza sociale, rispetto ai quali ogni insegnante costruisce la propria identità professionale e prospettiva curricolare, con l' opportuna consapevolezza di visioni controverse e complesse di una società democratica e dei concetti di giustizia sociale e cittadinanza. L'agire dell'insegnante secondo il proprio ruolo professionale, prevalente nel modello clinico, si collega tuttavia inevitabilmente a credenze, valori e disposizioni, riflessi nelle relazioni educative, che richiamano questioni morali (Sockett, 2008).

Gli altri modelli presentano aspetti diffusi e dibattuti nei programmi formativi passati e presenti. Il modello dell' insegnante studioso disciplinare, secondo una idea di educazione liberale, riceve critiche recenti riguardo i fini morali - impliciti nello studio di discipline come promotrici di capacità critica, autonomia di giudizio e riflessione mediante 'conversazioni' con forme di pensiero ed esperienze del passato (Hirsch, 1996; Snow, 1998; Ravitch, 2000).

L' insegnante studioso ha il compito controverso di sviluppare motivazione intrinseca all'apprendimento della disciplina; i fini epistemici del modello privilegiano poi il rigore intellettuale dello studioso come membro di una comunità scientifica disciplinare, da cui derivano conoscenze pedagogiche disciplinari e metodologie

---

<sup>16</sup> Si richiama così la distinzione di Bruner (1963, 1996) tra coloro che seguono le prescrizioni delle loro conoscenze, e coloro che indagano, mettendo alla prova le ipotesi delle conoscenze stesse.



disciplinari specifiche (Shulman, 1987). Ciò implica conoscenze approfondite delle discipline, e la partecipazione a controversie epistemologiche interne, che possono riguardare una definizione condivisa di caratteristiche primarie, metodologie e contenuti disciplinari, oppure il dibattito postmoderno su definizioni e distinzioni tradizionali di discipline. Il modello può rispecchiare inoltre interesse limitato per la ricerca educativa non disciplinare, e diffidenza per il concetto di abilità trasversali e competenze generali nel curriculum (Grossman & Schonfield, 2005).

Il modello dell'insegnamento come cura (definito *the nurturer-professional model*) ruota intorno alla centralità della relazione pedagogica tra insegnante e allievo, che implica ricettività, fiducia e comprensione, definendo i fini morali in termini di relazioni di cura (Noddings, 1999). I fini epistemici sono intesi secondo una prospettiva di relazioni tra discipline diverse, in un curriculum di formazione all'insegnamento che integra discipline e pedagogie con l'apporto congiunto di esperti di discipline differenti. Ciò richiede livelli elevati di autonomia organizzativa e decisionale, poco adatti alle prospettive burocratiche, tecniche o istituzionali spesso prevalenti nelle relazioni scolastiche (Sockett, 2008).

Il modello dell'insegnante come agente morale (definito *the moral agent-professional model*) considera gli aspetti morali come primari, facendoli coincidere con fini epistemici (Fenstermacher & Richardson, 2001; Hansen, 2001; Williams, 2002; Campbell, 2003). Il modello suscita atteggiamenti di resistenza diffusa, in soggetti e istituzioni, a discutere questioni morali controverse, dalle connotazioni religiose e valoriali, in rapporto a conoscenze, curricula ed esiti scolastici. La dimensione etica della professione, secondo alcune prospettive, viene intesa infatti non tanto come interiorizzazione di principi, quanto come capacità di giudizio morale da applicare ai dilemmi dell'azione pedagogica (Perrenoud et al., 2006).

Il modello dell'insegnante come agente morale, declinabile secondo posizioni etiche differenti, viene interpretato da Sockett mediante il concetto aristotelico di *ἑδαιμονία* come fine morale umano (Sockett, 2008, p. 60). Il termine greco, tradotto come felicità o benessere in termini di auto-realizzazione, collega un miglioramento della qualità di vita a disposizioni etiche valide a livello personale, intrinseco e sociale, dove la triade riflette tre scopi educativi primari – sviluppo individuale, valore intrinseco della conoscenza, e qualità della vita sociale (Norton, 1991).

La formazione degli insegnanti seguirebbe quindi lo sviluppo identitario dell'insegnante considerando disposizioni personali insieme a norme professionali, mediante pratiche che facilitino l'incontro con qualità intellettuali e morali, incluse quelle necessarie all'apprendimento disciplinare. Tra le qualità individuali, cognitive e sociali descritte, figurano sincerità, empatia, chiarezza, obiettività, perseveranza, creatività, precisione e tolleranza (Hansen, 2001; Zagbeski, 1996; Phillips & Burbules, 2000). Sockett sostiene la integrazione e reciprocità tra fini epistemici e morali prendendo ad esempio due qualità - sincerità e precisione - in rapporto ai concetti chiave di verità e sapere (Williams, 2002; Sockett, 2008).

Secondo questa prospettiva, la veridicità, qualità desiderabile nei futuri insegnanti, si traduce in precisione e sincerità nel giustificare le convinzioni dal punto di vista intellettuale, e coerenza dal punto di vista etico; la disposizione alla precisione, come valore individuale da coltivare in insegnanti e studenti, può includere quindi interesse e

impegno, affidabilità e attenzione nel contesto di qualsiasi attività in diverse discipline, intrecciando connotazioni epistemiche ed etiche (Sockett, 2000; Williams, 2002).<sup>17</sup>

Le conclusioni di Sockett indicano la difficile riconciliazione di prospettive epistemiche e morali diverse nei quattro modelli, ai fini di un consenso su caratteristiche fondamentali e basi comuni della professione insegnante. Burocrazia scolastico-istituzionale, molteplicità di paradigmi in ricerca educativa, e concezioni differenti di professionalità in accademici e professionisti dell'educazione, rendono il compito ancora più arduo. Ciò conferma la necessità di indagini approfondite sui presupposti filosofici a livello istituzionale, curricolare e pedagogico, per articolare fini epistemiche e morali complessi. Si prospetta quindi uno scenario di modelli multipli di formazione, ognuno dei quali può ricevere riconoscimento pubblico in seguito a processi di analisi, discussione, confronto e sperimentazione (Sockett, 2008).

In modo analogo, studi di area francofona riconoscono la coesistenza, nel campo della formazione degli insegnanti, di diversi paradigmi – nuclei di rappresentazioni riguardo la natura dell'insegnamento e il modo in cui si impara a insegnare.<sup>18</sup> Viene riconosciuto il loro influsso nell'orientare possibili risposte sulla questione delle competenze professionali dell'insegnante, della loro genesi e natura cognitiva, riflesse in modalità di formazione che privilegiano determinate competenze e pratiche (Paquay & Wagner, 2006). Sei paradigmi sulla natura dell'insegnamento, dalle finalità e strategie differenti, possono definire quindi l'insegnante professionista:

- Un docente istruito che domina le conoscenze
- Un tecnico che ha acquisito competenze tecniche in modo sistematico
- Un esperto artigiano che ha acquisito sul campo schemi d'azione contestualizzati
- Un professionista riflessivo che costruisce un sapere esperienziale sistematico e comunicabile, in parte teorizzato
- Un attore sociale impegnato in progetti collettivi, cosciente dell'importanza di aspetti sociali nelle pratiche
- Una persona che opera un continuo sviluppo individuale e identitario.

(Paquay & Wagner, 2006, pp. 150-151)

Per ogni paradigma si possono considerare poi i problemi metodologici dei relativi orientamenti formativi. Il primo, classico e a lungo dominante, del docente istruito assegna un ruolo centrale al sapere e ai contenuti disciplinari: le conoscenze delle basi

---

<sup>17</sup> Anche se marginale al dibattito scientifico sulla formazione degli insegnanti, l'opportunità di definire le disposizioni da coltivare nei futuri insegnanti è stata indicata e discussa di recente negli Stati Uniti, in raccomandazioni istituzionali e contributi scientifici (Sockett, 2006; NCATE, 2005). Il *National Council for the Accreditation of Teacher Education* (NCATE) rappresenta una organizzazione non governativa senza fini di lucro, per l'accreditamento nazionale di istituzioni formative per insegnanti, autorizzata dal Dipartimento dell'Educazione statunitense. Esercita un meccanismo di controllo di qualità della preparazione degli insegnanti, secondo *standards* nazionali rigorosi, sviluppati con il consenso di esperti, ricercatori, decisori politici e professionisti del settore. Riunisce rappresentanti di 35 organizzazioni educative. L'accreditamento assicura la qualità accademica ed educativa dell'istituzione, con processi volontari di valutazione tra pari.

<sup>18</sup> Il termine 'paradigma', legato generalmente ai saperi scientifici nell'accezione di Kuhn, indica nuclei di principi e ipotesi fondamentali per un determinato approccio alla realtà. Viene applicato qui al campo delle pratiche sociali, secondo la prospettiva di Morin – designando le convinzioni chiave e l'adesione collettiva degli studiosi ad una visione del mondo (Morin, 1991).

teoriche didattiche, metodologiche, psico-pedagogiche, da acquisire per una loro applicazione.<sup>19</sup> Tuttavia, un simile approccio normativo, che considera l'insegnante colui che applica principi generali stabiliti da specialisti, appare problematico per formare all'articolazione di criteri e scelte nell'applicare principi acquisiti. Il passaggio alla pratica didattica risulta quindi difficile, comportando spesso un apprendimento autonomo sul campo, per prova ed errore.

Il paradigma del docente tecnico può ricordare approcci di *job analysis*, scomponendo l'attività professionale in funzioni e compiti, con liste dettagliate di competenze specifiche, da sviluppare in programmi formativi. Tale approccio, utile per determinare funzioni, compiti e abilità tecniche da sviluppare negli insegnanti, comporta rischi di frammentarietà e parcellizzazione di competenze (Paquay & Wagner, 2006).

Nel terzo paradigma, la metafora dell'esperto artigiano, del 'tattico del quotidiano' che eccelle nel strutturare materiali disponibili in un progetto dal significato intuitivo, prende spunto dall'analisi di sistemi esperti e azioni efficaci in un ambito determinato (Yerlès, 1991). L'immagine rende conto solo parzialmente dei meccanismi in gioco – delle numerose decisioni automatiche, basate su rappresentazioni e schemi di analisi di situazioni. I futuri insegnanti spesso considerano il tirocinio ambito prioritario di apprendimento in formazione, per automatismi e schemi d'azione utili in classe. Tuttavia, ciò si può tradurre in saperi pratici altamente contestualizzati, indipendenti da ogni teoria – come se l'insicurezza dei tirocinanti in condizioni complesse li rendesse resistenti alla riflessione teorica, nell'aggrapparsi a pratiche tradizionali e 'ricette' (Calderhead, 1992).

Il paradigma del professionista riflessivo, come analista di situazioni e decisore, può includere il modello dell'insegnante ricercatore, che sa "produrre metodicamente dispositivi e strumenti di intervento, esplicitare e giustificare i loro fondamenti, e valutare sistematicamente gli effetti" (Schön, 1987;<sup>20</sup> Paquay & Wagner, 2006, p. 154).<sup>21</sup> Riprendendo il concetto dell'insegnante professionista – che opera in autonomia e responsabilità dopo una formazione impegnativa, appartenendo ad un'organizzazione con un codice etico - Perrenoud definisce la professionalizzazione come capacità di accumulare l'esperienza, e riflettere sulle pratiche per riorganizzarle (Perrenoud, 1994). Le strategie per formare professionisti riflessivi richiedono dunque il coinvolgimento cruciale di formatori esperti disposti alla riflessione, con molteplici proposte formative possibili – giustificare e chiarire le scelte di progettazione didattica; elaborare procedure

---

<sup>19</sup> Il paradigma sembra coincidere con il modello dell'insegnante studioso disciplinare (*scholar professional*) descritto da Sockett, per l'accento analogo su aspetti disciplinari di conoscenze e competenze necessarie (Sockett, 2008).

<sup>20</sup> Wallace richiama Schön, riguardo la riflessione intrinseca all'azione; se ogni insegnante riflette su quanto apprende o sperimenta, sviluppando competenze professionali, le pratiche riflessive sono tuttavia private e tacite, e difettano quindi di lucidità (*focus*). Si possono ottenere consapevolezza e chiarezza se le riflessioni sono articolate e condivise con altri professionisti, in comunità di apprendimento (Wallace, 1991, p. 54). Anche se le pratiche riflessive avvengono prima e dopo l'agire, la riflessione in azione viene indicata come il fulcro del processo. Occorre ricordare le difficoltà operative degli insegnanti nel verbalizzare e condividere riflessioni mentre agiscono, diversamente da altre categorie di professionisti quali gli architetti (Randall & Thornton, 2001).

<sup>21</sup> Il paradigma rispecchia il modello dell'insegnante professionista clinico (*clinician professional*) di Sockett, per l'analogia importanza di componenti riflessive e di ricerca negli insegnanti, come esperti adattivi (Sockett, 2008).

e strumenti didattici sulla base di teorie psicologiche e cognitive; confrontare tecniche e procedure alternative da applicare a situazioni specifiche; effettuare autovalutazioni del tirocinio.

Il paradigma dell'insegnante attore sociale considera l'evoluzione parallela di insegnamento e istanze educative, con il docente sempre più impegnato in progetti, gruppi di lavoro, dibattiti a livello di istituto e territorio. Tali responsabilità richiedono competenze analitiche, collaborative, gestionali e valutative per agire in sistemi multidimensionali, da sviluppare con sperimentazioni progettuali a partire dalla formazione iniziale. Ciò implica la consapevolezza di conflitti valoriali e ricadute dell'azione didattica, insieme a capacità di analisi e discussione di problematiche sociali in contesti scolastici; seminari di analisi antropologico-sociale e studi di caso vengono suggeriti come strategie formative possibili.

Infine, nel paradigma personalista, l'insegnante costruisce una identità professionale, individuale e relazionale in costante evoluzione, e di questo deve tener conto la formazione iniziale nell'accompagnare e favorire l'emergere e il compenetrarsi di progetti personali e professionali.<sup>22</sup>

Mentre i primi quattro paradigmi rappresentano concezioni prevalenti in determinati periodi, gli ultimi due pongono l'accento su dimensioni sociali e psicologiche trasversali e integrative rispetto ai precedenti. Paquay e Wagner (2006) criticano le tendenze dei programmi formativi a ignorare alcuni paradigmi a favore di altri – il paradigma attualmente dominante dell'insegnante come ricercatore riflessivo potrebbe infatti far trascurare aspetti relativi agli schemi d'azione, oppure al valore dei saperi. Viene suggerita invece l'importanza di ciascuna delle concezioni come espressione di un aspetto professionale, secondo una visione di complementarietà.

Un possibile quadro di riferimento delle competenze professionali secondo la articolazione descritta sembra ricevere conferma da risultati di ricerca riguardo le percezioni degli insegnanti sulle qualità prioritarie del mestiere (Altet, 1993; Paquay & Wagner, 2006). L'utilità del quadro lo qualifica come strumento d'analisi, valutazione e riflessione sui programmi formativi, con fini di integrazione e dialogo tra modelli diversi, senza ricorrere ad approcci normativi mirati a costruire una lista comune di competenze da paradigmi diversi (Paquay & Wagner, 2006).<sup>23</sup>

### **1.2.2. Conoscenze, abilità e disposizioni degli insegnanti**

Il titolo di una recente pubblicazione – preparare gli insegnanti per un mondo in cambiamento: cosa devono imparare, saper fare e avere a cuore – individua una questione costante, rivisitata secondo tempi, ruoli e contesti diversi (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

---

<sup>22</sup> Gli ultimi due paradigmi si possono incrociare con aspetti dei modelli di insegnamento come cura (*nurturer professional*) e dell'insegnante come agente morale (*moral agent professional*) descritti da Sockett, per l'attenzione ad aspetti relazionali, affettivi, identitari, etici e sociali dell'insegnamento come promozione di sviluppo individuale in una comunità sociale (Sockett, 2008).

<sup>23</sup> Integrare dei paradigmi, in questo senso, significa "riconoscere l'importanza di competenze e strategie privilegiate in ognuno; evidenziare complementarietà e interazioni; riconoscere tensioni tra poli, e neutralizzarle per valorizzare il loro potenziale innovatore; rinforzare articolazioni tra componenti di sistemi e dispositivi di formazione, e ricercare coerenza nei percorsi, secondo una prospettiva costante di *work in progress*" (Paquay & Wagner, 2006, p. 158).

Williamson McDiarmid e Clevenger Bright (2008), in una rassegna esaustiva del dibattito sull'argomento, integrano concettualizzazioni condivise su capacità e competenze degli insegnanti, con prospettive da studi recenti in ambiti diversi. Gli autori adottano il termine comprensivo di *'teacher capacity'*, usato con frequenza crescente nella letteratura internazionale (Grant, 2008, p. 127). La traduzione del termine risulta difficile.<sup>24</sup> Viene generalmente inteso come dimensione dinamica - potenziale di sviluppo e realizzazione, associato a scopi e obiettivi - che supera le connotazioni scientifiche originarie (possibilità di ricevere, contenere e assorbire quantità). Ciò concorda con interpretazioni condivise dell'apprendimento degli insegnanti in prospettiva permanente, in seguito alla crescita esponenziale di aspettative globali (Feiman-Nemser, 2001).

Tre ampie categorie sembrano riflettere, in modo ricorrente e trasversale, lo spettro delle capacità richieste agli insegnanti: *knowledge* (conoscenze), *craft skills* (abilità tecniche), *dispositions* (disposizioni) (Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008, p.134).<sup>25</sup>

Le conoscenze (*knowledge*) si articolerebbero in tal modo: contenuti disciplinari<sup>26</sup>; conoscenze disciplinari per l'insegnamento<sup>27</sup>; conoscenze pedagogiche; conoscenze curricolari; fondamenti di scienze dell'educazione (aspetti interculturali, storici, filosofici, sociologici, psicologici); aspetti contestuali, istituzionali e organizzativi di politiche e orientamenti; problematiche e fenomeni di inclusione e diversità (bisogni educativi speciali, aspetti culturali); nuove tecnologie; psicologia dello sviluppo; processi e dinamiche di gruppo, teorie dell'apprendimento, aspetti motivazionali; metodi e processi di valutazione.

Le abilità tecniche (*craft skills*) consistono nel progettare, organizzare e coordinare l'insegnamento; usare materiali didattici e tecnologie; gestire studenti e gruppi; monitorare e valutare l'apprendimento; collaborare con colleghi, genitori, e servizi sociali. Le disposizioni comprendono credenze, atteggiamenti, valori e impegno, con orientamenti all'azione. Mentre il dibattito sul curriculum formativo tende a concentrarsi sulle prime due categorie (conoscenze e abilità tecniche), la terza categoria (disposizioni) sembra più elusiva, in particolare riguardo i criteri per definire e accertare le disposizioni necessarie all'insegnante, e le strategie per promuoverne lo sviluppo in formazione.

L'importanza di influssi globali e *standards* professionali, in tempi recenti, ha stimolato aggiunte alle descrizioni delle capacità professionali, per insegnanti in grado di gestire e generare cambiamenti: conoscenze approfondite e flessibili, consapevolezza epistemologica, disposizione al cambiamento, impegno e convinzione nel far apprendere tutti gli studenti. Le relazioni tra conoscenze e abilità interculturali degli insegnanti, giustizia sociale, e diversità crescenti di popolazioni scolastiche, vengono

---

<sup>24</sup> La traduzione con il termine 'capacità' implica l'assenza di connotazioni riduttive. Un collegamento con il termine largamente usato in ambito europeo – competenza – sembra possibile, secondo definizioni generalmente usate in letteratura.

<sup>25</sup> Nella traduzione italiana si evita il termine 'atteggiamenti', che descrive una sola dimensione dell'originale inglese. Per l'assonanza con il termine originale, la traduzione vuole suggerire le molteplici dimensioni del concetto, evidenti nella descrizione che segue.

<sup>26</sup> Nell'originale, *subject matter*.

<sup>27</sup> Nell'originale, *pedagogical content knowledge (PCK)*.

segnalate come aspetti di interesse sempre maggiore in pratiche e contesti educativi. Un paradigma di riferimento aggiornato riguardo le capacità degli insegnanti, e le modalità per svilupparle, prevede quindi una revisione delle dimensioni della formazione - esaminando continuità e discontinuità storiche, influssi sociali e politici, ricerche recenti su conoscenze e apprendimento degli insegnanti, e potenzialità ambivalenti di una 'cultura dei risultati'<sup>28</sup> e della qualità<sup>29</sup> (Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008).

Il dibattito ricorrente sul concetto di capacità degli insegnanti, collegato a obiettivi e scopi educativi, vede posizioni opposte circa la preminenza, nei curricoli formativi, di conoscenze disciplinari, capacità critiche oppure obiettivi educativi di cambiamento sociale. Permangono influssi della ricerca educativa definita *process-product research*<sup>30</sup> (Gage, 1978) riguardo abilità e comportamenti specifici in classe, validati e istituzionalizzati per giustificare politiche educative di qualità. Un esempio di ricontestualizzazione di questo aspetto si può individuare in politiche globali riguardo *standards* educativi e formativi, informati da studi statistici sulla qualità degli insegnanti, come singolo fattore di maggior impatto sugli esiti scolastici (Ferguson, 1991).<sup>31</sup>

L'attenzione concentrata sulle capacità degli insegnanti, con intensità crescente negli ultimi decenni, indica possibili espansioni del concetto secondo punti di vista accademici, istituzionali e sociali. Un primo aspetto approfondisce la concettualizzazione delle conoscenze disciplinari degli insegnanti, distinguendo tra conoscenze di contenuti disciplinari e conoscenze disciplinari per l'insegnamento (Shulman, 1986; Grossman, 1990); ciò indica come necessaria la consapevolezza, nei docenti, delle implicazioni del rapporto tra le due categorie. Le 'conoscenze pedagogiche disciplinari', secondo Shulman (1987), si declinano come conoscenze riguardanti i materiali curricolari, le difficoltà ricorrenti di apprendimento disciplinare, i contesti e gli obiettivi di apprendimento.

Una simile prospettiva, che arricchisce la trama concettuale delle conoscenze disciplinari, si integra con due aspetti significativi provenienti da studi di varia natura (studi di caso, e ricerche quantitative con campioni consistenti). Gli insegnanti sembrano attingere a consapevolezze tacite, implicite della natura multi-dimensionale delle loro conoscenze disciplinari (sostanza, struttura e sintassi della disciplina) nel corso di attività didattiche e interazioni quotidiane – quando progettano, insegnano e

---

<sup>28</sup> Nell'originale, *culture of evidence* (Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008, p. 135). Secondo gli autori, vi sono potenzialità per una valutazione più rigorosa delle 'capacità' degli insegnanti, rispetto a interpretazioni riduttive e funzionalistiche.

<sup>29</sup> Intesa come equivalente del termine inglese *accountability*.

<sup>30</sup> La ricerca su processi ed esiti dell'insegnamento, diffusa negli anni Sessanta e Settanta, mira a individuare possibili fattori e influssi nei risultati educativi, mediante studi quantitativi su larga scala e la ricerca di correlazioni causali tra comportamenti didattici osservati e risultati di apprendimento.

<sup>31</sup> Si possono citare i casi di Stati Uniti d'America e Regno Unito, per il riferimento prescrittivo a *standards* professionali di idoneità all'insegnamento. Nel caso statunitense, si segnala una tendenza crescente a collegare esiti formativi ed educativi, con responsabilità e sanzioni per educatori e docenti. Nel caso britannico, gli *standards* professionali contengono liste dettagliate di abilità e comportamenti degli insegnanti, come riferimenti per valutare idoneità all'insegnamento e promozioni di carriera, sulla base di *checklists* che rappresentano strumenti di valutazione dei futuri insegnanti nell'ambito dei programmi formativi.

valutano, comunicando con studenti, colleghi, genitori e altri soggetti (Schwab, 1962). Inoltre, differenze in conoscenze pedagogiche disciplinari in materie specifiche, unite a conoscenze disciplinari approfondite, sembrano in grado di produrre differenze significative nell'apprendimento degli studenti (Hill et al., 2005).

Ciò concorda con il secondo aspetto – l'attenzione crescente per le responsabilità sociali degli insegnanti. In rapporto a questioni di equità di accesso alla conoscenza, una articolata consapevolezza pedagogica disciplinare faciliterebbe il lavoro del docente nell'individuare percorsi individualizzati per alunni dai profili cognitivi e culturali diversificati (McDiarmid, 1993). In collegamento con tali istanze, si notano aspettative globali crescenti riguardo conoscenze multiculturali e consapevolezza interculturale degli insegnanti, ai quali si chiedono approcci sensibili alla diversità di culture (Gay, 2002).

La questione di equità in campo educativo, centrale nel dibattito su istanze interculturali, risulta fondamentale in un sistema di valori democratico; la responsabilità sociale degli insegnanti viene indicata da più parti come cruciale per promuovere convinzioni e pratiche democratiche negli studenti, come futuri cittadini partecipi e consapevoli (Goodlad & McMannon, 1997; Council of Europe, 2008). Le implicazioni di tali requisiti per le capacità dei docenti vengono generalmente riferite alla dimensione delle disposizioni, in quanto collegate alla sfera valoriale. Da questo punto di vista, le capacità degli insegnanti dovrebbero prevedere l'abilità di promuovere consapevolezza, negli studenti, delle loro possibilità di azione democratica<sup>32</sup> e partecipazione sociale, creando opportunità per esperienze dirette, seppur limitate – ad esempio, la partecipazione a dibattiti su questioni pubbliche, secondo regole di interazione rispettosa e ponderata (Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008).

Un terzo aspetto comporta influenze profonde sulle scelte formative, e riguarda le modalità efficaci di supporto agli insegnanti per un pieno sviluppo delle loro capacità. Una comprensione sempre più condivisa dell'insegnamento come pratica mediata da contesti sociali e linguaggi nei quali si realizza (Wertsch, 1985) considera le capacità degli insegnanti filtrate e definite, seppure parzialmente, dal quadro originario di esperienze e culture di appartenenza, nel cui ambito si realizza, in senso più ampio, un 'apprendistato di osservazione' (Lortie, 1975).

Si ribadisce così la natura mediata, situata e politica delle concettualizzazioni di conoscenza, apprendimento, insegnamento – e delle capacità degli insegnanti - che si sviluppano e comprendono tramite interazioni con individui e contesti, riflettendosi in strutture organizzative, azioni e pratiche, relazioni sociali e materiali curricolari, in contesti scolastici e formativi (Cochran-Smith, 2006). Secondo prospettive intrecciate di teoria critica e costruttivista sociale, non si possono quindi trascurare influssi storici e politici che danno forma a rappresentazioni concettuali, contesti e processi di mediazione sociale (Lakoff, 2000).

In tal senso, l'atto di insegnare si configura come risultato di negoziazioni sociali e politiche – di relazioni ricorsive tra azioni e strutture (Giddens, 1984).<sup>33</sup> Ciò si

---

<sup>32</sup> Nell'originale, *sense of agency* – la percezione della possibilità di esercitare influssi, insieme agli altri cittadini, sul proprio contesto sociale, naturale, politico.

<sup>33</sup> Giddens suggerisce un superamento di dicotomie teoriche sui sistemi sociali (*agency-structure*; macro- e microlivelli di analisi), concentrandosi sulle pratiche sociali attraverso il tempo e lo spazio. Secondo questa prospettiva, l'azione umana viene parzialmente determinata in base alle variabili contestuali.

applicherebbe sia ai contenuti e metodi di insegnamento - curricoli, forme di valutazione, testi e materiali scolastici – sia alle pratiche e scelte didattiche in classe, dipendenti in parte dall' interazione con colleghi, studenti, dirigenti, genitori, politici e altri agenti sociali. Insegnare – costruire pratiche e azioni in accordo con capacità, conoscenze, scopi e valori – implica quindi tra le abilità fondamentali quelle di negoziare con agenti chiave. Abilità, conoscenze e disposizioni necessarie per negoziazioni sociali e politiche produttive sembrano finora raramente contemplate nelle concettualizzazioni delle capacità degli insegnanti (Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008).

Una concezione situata dell'apprendimento, oltre a sottolineare la priorità di risolvere dicotomie di aspettative, discorsi e culture tra i due mondi della formazione - accademico e scolastico - suggerisce anche l'opportunità di spostare l'attenzione da una prospettiva individualistica, che sviluppa le capacità degli insegnanti come professionisti operanti in modo indipendente, ad una concezione degli insegnanti come membri di comunità di pratiche locali (Feiman-Nemser & Buchmann, 1983; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Si presuppone quindi che i singoli insegnanti, seppur operanti in modo autonomo e isolato, contribuiscano al clima e alla cultura delle proprie istituzioni scolastiche, in quanto coinvolti in cambiamenti individuali e processi di condivisione, seppure tacita, di pratiche.

Se l'apprendimento situato in contesti scolastici viene inteso nell'ambito di cambiamenti e trasformazioni in comunità di pratiche e identità professionali, punto focale formativo diventa il processo di sviluppo dell'identità professionale nelle comunità dove le conoscenze acquistano rilevanza (Brown & Duguid, 1991). A tal fine, risulta necessario porre al centro dell' attenzione collettiva delle comunità di pratiche tale processo di apprendimento collegiale, che implica esplicitare e discutere in modo collaborativo le pratiche e i loro presupposti spesso taciti – le teorizzazioni individuali sulle pratiche (Eraut, 1994; Kardos et al., 2001; Hagger & McIntyre, 2006).

Ne consegue una prospettiva di capacità degli insegnanti che contempra una attiva partecipazione a processi collettivi, per costruire e condividere culture e comunità di pratiche scolastiche. Per sviluppare capacità professionali e migliorare pratiche di insegnamento, tuttavia, la collaborazione professionale dovrebbe integrarsi con un atteggiamento critico verso le pratiche, definito *evidence-based* – basato su dati provenienti dalle pratiche e dagli esiti di apprendimento degli studenti (McLaughlin & Talbert, 2001). Agire sui contesti sociali di apprendimento e sviluppo professionale, come presupposti per modificare la consapevolezza di ruolo e obiettivi, capacità, conoscenze e abilità degli insegnanti, appare quindi fondamentale.

Un quarto aspetto di interesse, secondo ricerche recenti sull'apprendimento, concerne il concetto di capacità adattiva applicato alla didattica – la capacità di monitorare, orientare e adattare l'insegnamento in base a prerequisiti, obiettivi e processi di apprendimento degli alunni (Wang, 2001).<sup>34</sup> In un modello quadridimensionale, la

---

Tuttavia, strutture e regole risultano sostenute e modificate dall'azione umana, secondo un principio di dualismo della struttura.

<sup>34</sup> Il concetto di *adaptive expertise* (Hatano & Inagaki, 1986), studiato e applicato in diversi ambiti, descrive un modello di apprendimento particolarmente efficace, e include aspetti metacognitivi, quali la capacità di valutare i propri risultati, identificare e perseguire nuovi obiettivi di apprendimento. Secondo questa prospettiva, chi affronta problemi nuovi come opportunità per ampliare le proprie competenze si



capacità didattica adattiva include conoscenze disciplinari, capacità diagnostiche degli stili di apprendimento, conoscenze dei metodi didattici e gestione della classe, ampliando così il binomio di Shulman – conoscenza della disciplina e conoscenza pedagogica disciplinare (Bransford et al., 2000; Vogt & Rogalla, 2009). Inoltre, le quattro dimensioni della competenza adattiva si snodano lungo due modalità trasversali – la capacità di adattare programmazione e azione didattica ai bisogni di apprendimento degli studenti. Riceve quindi conferma la rilevanza di atteggiamenti flessibili e disposizioni favorevoli ad un apprendimento continuo, come elementi chiave della capacità adattiva. Esperti con competenze avanzate ed esperienze procedurali, in grado di risolvere problemi noti in modo veloce e accurato, si differenziano così da esperti adattivi, caratterizzati da un approccio innovativo e creativo (Hatano & Oura, 2003).

Secondo una prospettiva di sempre maggior interesse, apprendimento e capacità degli insegnanti si configurano come sviluppo continuo di padronanza nell'arco della carriera lavorativa, e l'insegnamento come attività in evoluzione rapida e incessante, nell'ambito di cambiamenti e interazioni spesso imprevedibili, dove la capacità adattiva risulta di importanza critica. Il concetto di capacità, quindi, deve includere la gestione e l'adattamento a dinamiche su vari livelli, con influssi intrecciati – dal macrolivello di orientamenti e politiche, al microlivello di studente, classe, e comunità scolastica – inclusi i cambiamenti nelle conoscenze del mondo sociale, tecnologico e naturale (Hage & Powers, 1992).

Poichè l'insegnante impara dalle pratiche, creando costantemente nuove conoscenze in rapida successione, il concetto di capacità implica stabilire procedure abituali (*routines*) per gestire la complessità dei processi in classe, e al contempo elaborare situazioni presenti attraverso il filtro di esperienze, conoscenze, abilità e disposizioni, e del proprio contesto sociale (Ball & Cohen, 1999). La padronanza di procedure abituali implica per l'insegnante la risoluzione di problemi specifici, applicabile in tutti i casi analoghi; altrettanto essenziale risulta la disposizione ad adattarsi a circostanze nuove o diverse, e fattori imprevedibili.

L'insegnamento quindi, come altre professioni svolte in condizioni di incertezza e velocità di cambiamenti, richiede un deliberato, consapevole sviluppo di capacità adattiva. Seconda una prospettiva prevalente dell'insegnamento come pratica socialmente mediata, lo sviluppo di capacità adattiva non si riduce a fenomeno individuale, ma comporta processi ed esiti collettivi, dove le caratteristiche dei contesti di apprendimento e socializzazione professionale degli insegnanti rivestono importanza decisiva nell'ostacolare o favorire pratiche flessibili e innovative.

L'opportunità di integrare articolazione e contenuti della classica formula triadica di capacità degli insegnanti – conoscenze, abilità e disposizioni – in quanto rappresentazione statica a livello individuale, considera la natura dinamica, fluida, incerta, situata e socialmente mediata dell'insegnare, e indica come centrali le disposizioni e abilità ad esaminare e discutere le proprie pratiche. Ciò richiede il riferimento e supporto di dati di natura diversa, che includano risultati ed esiti degli studenti, del loro apprendimento e sviluppo come cittadini e individui, insieme a punti di vista dei colleghi, aspettative e bisogni della comunità sociale.

---

distingue da chi li considera come occasioni per esercitare le proprie competenze con maggior efficienza – allo stesso modo, l'artista eccellente si distingue dall'artigiano (Miller, 1978).

Infine, alla luce di un crescente interesse, a livello di politiche e pratiche scolastiche, di una efficace ‘cultura delle evidenze’<sup>35</sup>, che colleghi decisioni curriculari e didattiche alla analisi di dati e risultati scolastici, emerge l’opportunità di esplicitare metodi e processi per effettuare collegamenti, trarre conclusioni o prendere decisioni a partire da informazioni e dati di varia natura (Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008).<sup>36</sup> Ne consegue una concezione di capacità che includa conoscenze, abilità e disposizioni per raccogliere, analizzare, interpretare dati in modalità collaborativa - non solo esiti di insegnamento e apprendimento a livello di classe o istituzione scolastica, ma anche dati provenienti da valutazioni esterne - e tradurre tali interpretazioni in maggiori opportunità di apprendimento (Taylor & Nolen, 2004).

Elaborazioni sul profilo dell’ insegnante, in ambito francofono, lo definiscono un ‘professionista dell’organizzazione delle situazioni di apprendimento’, che esercita pratiche professionali specifiche, e deve quindi acquisire le capacità necessarie per realizzare in autonomia e responsabilità atti intellettuali non routinari, orientati a obiettivi specifici in situazioni complesse.

Questo modello di professionalità supera una concezione meccanicistica del mestiere come applicazione di regole stabilite, verso una costruzione di strategie appoggiate a saperi razionali, che sviluppa competenze in azione (Perrenoud, 1993). Ciò può partire da un processo di razionalizzazione dei saperi agiti, ma anche da pratiche efficaci in situazione, di cui l’insegnante sa rendere conto; autonomia e responsabilità implicano inoltre un rapporto critico, pragmatico, opportunistico con i saperi teorici (Altet, 2006). Viene preferita la definizione di professionista a quella di esperto; la nozione di *expertise*, in quanto complessa e variabile in soggetti diversi e nell’arco della carriera individuale, viene ritenuta problematica da accertare e definire, come anche da determinare come soglia minima richiesta (Perrenoud et al., 2006).

Un insegnante professionista dovrebbe dunque essere in grado di:

- Analizzare situazioni complesse con molteplici griglie di lettura
- Scegliere in modo rapido e riflessivo strategie adatte a obiettivi e fini educativi
- Selezionare e organizzare mezzi adeguati dal proprio repertorio di conoscenze, tecniche e strumenti
- Rivedere rapidamente i propri piani in funzione dell’esperienza
- Analizzare in modo critico azioni e risultati
- Essere disponibile ad apprendere e cambiare nel corso di tutta la carriera.

Si può riassumere con il termine ‘competenze professionali’ - di ordine cognitivo, affettivo, conativo e pratico, e di natura tecnico-didattica e relazionale-pedagogica - un insieme diversificato di saperi,<sup>37</sup> rappresentazioni e teorie personali, schemi d’ azione,

---

<sup>35</sup> Nell’originale, *culture of evidence*.

<sup>36</sup> Nell’ originale, si fa riferimento al concetto di *warrant* (dimostrazione, giustificazione, legittimazione) per descrivere il collegamento cruciale tra dati e conclusioni, incluse le concezioni sui metodi per trarre conclusioni sulla base dei dati disponibili.

<sup>37</sup> Per una distinzione tra sapere e conoscenza (*savoir* e *connaissance*, nell’originale), si può far riferimento a quella di Altet (2006). Tra informazione (esterna al soggetto e di ordine sociale) e conoscenza (integrata al soggetto e personale) si colloca il sapere come spazio interfacciale costruito dalla loro interazione, tramite la mediazione soggetto-ambiente (Altet, 2006, p. 36).

repertori di *routines*, attitudini che servono per l' esercizio della professione (Paquay et al., 2006).<sup>38</sup> In questo senso, le competenze assumono significato solo in quanto tradotte in azioni, e queste prendono senso dai progetti che rappresentano.

Charlier (2006) descrive il concetto di competenza secondo tre aspetti - saperi e rappresentazioni, schemi d'azione e *routines*. I saperi possono articolarsi in saperi propri *dell'* insegnante, costruiti a partire da pratiche ed esperienze scolastiche – rappresentazioni e teorie personali come riferimenti per valutare la pertinenza di altri saperi – e saperi *per* l'insegnante, elaborati in altri contesti, che devono subire sostanziali trasformazioni prima dell'uso in un particolare contesto. Tuttavia, è opportuno ricordare la natura problematica e dibattuta delle classificazioni dei 'saperi plurali' degli insegnanti, con distinzioni fragili e instabili, che obbliga ogni autore a definire le proprie concettualizzazioni, riconoscendo che l'integrazione dei saperi si realizza in modo personale. Anche a proposito di affermazioni generalmente condivise sui saperi disciplinari - la necessità di una loro padronanza da parte dell'insegnante – possono sorgere interrogativi riguardo il livello richiesto, la natura della padronanza, e il rapporto con le altre competenze per un insegnamento efficace (Perrenoud et al., 2006).

Le rappresentazioni vengono definite come “organizzazioni dinamiche multidimensionali di significati dalle connotazioni affettive, accordate a soggetti, classi, relazioni o strutture in situazioni definite”; collegate a compiti e decisioni, possono essere personali oppure collettive (Charlier, 2006). Gli schemi d'azione o *habitus*, in quanto 'schemi di percezione, valutazione e decisione', attivano poi i saperi trasformandoli in competenze. Perrenoud commenta:

Il professionista riflette prima, durante e dopo l'azione. Nel corso della sua riflessione, utilizza rappresentazioni e saperi di fonti diverse. Senza questa capacità di mettere in gioco e attualizzare i saperi (attraverso gli schemi d'azione), non ci sono competenze, ma soltanto conoscenze (Perrenoud, 1994, pp. 46-47).

L'insegnante solitamente dispone anche di un repertorio di comportamenti, più o meno automatizzati, messi in opera tramite schemi d'azione per situazioni particolari. Queste catene di comportamenti (*routines*) costituiscono risposte possibili a stimoli dell'ambiente, oppure traduzioni in atti delle decisioni prese in fase di programmazione (Charlier, 2006).<sup>39</sup> Il ruolo particolare dell' *habitus* professionale, o schema d'azione, viene spiegato da Perrenoud (2006), riprendendo un concetto di Bourdieu (1972): in quanto 'grammatica generatrice di pratiche' e 'struttura strutturante', l' *habitus* permette di affrontare una grande varietà di situazioni, con adattamenti marginali. Quando

---

<sup>38</sup> Si nota la somiglianza con la definizione di 'capacità' descritta da Williamson McDiarmid e Clevenger-Bright (2008).

<sup>39</sup> In modo parallelo e più dettagliato, Altet (2006) articola l' interazione tra saperi teorici (disciplinari e pedagogico-didattici) e saperi pratici (sulla pratica e d'azione); i primi sono di ordine dichiarativo (sapere cosa), i secondi sono procedurali (sapere come) e condizionali (sapere dove e quando) (Anderson, 1986). La costruzione dei saperi pratici e il loro transfert, con meccanismi di adattamento alla situazione, avverrebbero a livello inconscio e cosciente, mediante *routines* interiorizzate e schemi d'azione. Altet aggiunge poi il concetto chiave di saperi intermediari, o saperi strumenti, che permettono di descrivere e verbalizzare le pratiche. Questi saperi svilupperebbero “la metacompetenza di saper analizzare, fondamentale per costruire le altre” (Altet, 2006, p. 40).

l'adattamento è più forte, si creano le condizioni per modifiche dell' *habitus*. Se questo sembra formarsi e trasformarsi tramite modalità di socializzazione in seguito ad esperienze, con un apprendimento per prova ed errore che si adatta all'ambiente, tali meccanismi si verificano, spesso in modo non intenzionale, anche per quanto riguarda la formazione professionale degli insegnanti, in quanto inscritta in contesti sociali istituzionalizzati (Perrenoud, 2006, p. 176).

Una parte importante dell'azione pedagogica si fonderebbe quindi su una 'improvvisazione regolata' con automatismi, che fa appello ad un *habitus* personale e professionale piuttosto che ai saperi. L'*habitus* interverrebbe nella microregolazione di azioni, orientamenti quotidiani e *routines* solo parzialmente controllati dalla coscienza – compresa la gestione delle urgenze, dove l'improvvisazione viene regolata da schemi percettivi e decisionali che coinvolgono debolmente pensiero razionale e saperi espliciti. Anche nel caso di un' attivazione deliberata di saperi e regole, identificare situazione e momento opportuni può rivelare l'*habitus*. La mobilitazione di tali risorse cognitive, diverse dai saperi, può chiamare in causa intuizioni e sensazioni, in parte inconsapevoli, come anche conciliare l'azione razionale con aspetti relazionali ed emozionali in una situazione (Perrenoud, 2006, p. 178).

Pur avvertendo l'opportunità di confrontare la nozione sociologica di *habitus* con gli approcci della psicologia cognitiva riguardo i processi di apprendimento, Perrenoud propone una teoria dell'*habitus* come invito al dibattito, partendo da un postulato - la pratica non è unicamente sotto il controllo dei saperi, e gli schemi partecipano, nella stessa misura dei saperi, alla complessità delle azioni, in ogni aspetto dell'azione pedagogica. Se la lucidità si può considerare una competenza professionale, sembrerebbe possibile e opportuno formare l'*habitus* in tal senso, come disposizione ad attivare strumenti di analisi, autoregolazione, presa di coscienza, messa in questione – per modificare l' *habitus* stesso, con un 'lavoro su di sé' (Perrenoud, 2006, pp. 199-200).

La specificità dell'insegnamento viene individuata nelle sue pratiche relazionali finalizzate – nell' 'interazione di significati condivisi'. I compiti d' insegnamento prevedono quindi "una doppia agenda di funzioni interdipendenti – didattica diacronica di strutturazione e gestione dei contenuti, e pedagogica sincronica di gestione e regolazione degli eventi in classe" (Altet, 2006, pp. 34-35). Ciò rispecchia le conclusioni di Berliner (1987) riguardo un doppio funzionamento dell'insegnante – automatizzato, fluido ed economico per *routines* di interazione in classe; ragionato, deliberato, costoso e lento per le decisioni sugli obiettivi da perseguire.

Elaborando diverse letture pedagogiche della professionalità dell'insegnante, che pongono l'accento su aspetti decisionali, riflessivi, di *problem solving* e di pensiero semplificato (Schön, 1987; Donnay & Charlier, 1990; Riff & Durand, 1993), Charlier (2006) specifica ancor più il modello precedentemente descritto (Paquay et al., 2006), descrivendo un insegnante professionista che, in funzione del progetto di formazione:

- tiene conto deliberatamente del maggior numero possibile di parametri possibili della situazione considerata;
- li articola in modo critico, secondo teorie personali e collettive;
- considera una o più possibilità di comportamento e prende delle decisioni di pianificazione della propria azione;

- le mette in opera in situazioni concrete e ricorre a *routines* per assicurare l'efficacia della propria azione;
- adatta la sua azione nell'istante in cui ne percepisce la necessità (riflessione in azione);
- trae lezioni dalla pratica (riflessione sull'azione).

(Charlier, 2006, pp. 100-101)

Tale definizione valorizza e integra sia la dimensione del pianificare (decidere e razionalizzare informazioni), sia quella dell'interagire (attivare schemi e riflettere in azione). Il sapere costruito dalla pratica viene inoltre qualificato come fondamentale 'punto di partenza e di arrivo dell'azione', nella misura in cui l'esperienza in classe viene teorizzata e formalizzata per arricchire il quadro di riferimento dell'insegnante.

La razionalità dell'insegnante viene concepita in prospettiva parziale, relativa, argomentativa – se l'insegnamento attiva catene di ragionamenti schematizzati in *routines* che accelerano il governo delle situazioni, un caso critico può obbligare poi a risolvere un problema inedito. La capacità di comunicazione tra un pensiero 'pigro' e l'attivazione intensiva di processi di analisi e risoluzione di problemi può considerarsi essa stessa una forma di competenza, in quanto "dipende dalla capacità del professionista di cogliere degli indizi critici" (Perrenoud et al., 2006, p. 233).

Secondo una prospettiva costruttivista, la costruzione di competenze avverrebbe in modo progressivo, con regole di aggiustamento in base alle esperienze. Lo sviluppo di competenze implicherebbe una decostruzione e ricostruzione delle pratiche nel caso di eventi critici, a partire da un'esperienza problematica, da una situazione complessa reale (o simulata con realismo). Tale confronto con la realtà complessa sarebbe anticipato dalla formazione di ipotesi e piani d'azione da mettere alla prova, presupponendo un'attività riflessiva di adattamento a posteriori, tramite analisi e integrazione di eventi. Ciò richiede anche una ricettività a segnali e *feedback* provenienti dalla situazione e dagli attori. Infine, la riflessione prepara le esperienze successive, qualificando lo sviluppo di competenze come processo a lungo termine caratterizzato dalla ricorsività di situazioni simili, con variazioni (Perrenoud et al., 2006).

### 1.2.3. Apprendimento in formazione

L'apprendimento degli insegnanti, come oggetto di ricerca, comporta questioni concettuali ed empiriche riguardo contenuti, processi, contesti ed esiti di apprendimento – un problema definito 'confuso, complicato' (Feiman-Nemser, 2008).<sup>40</sup> Include considerazioni sulla sfera valoriale (Tatto, 2006), intrecciando concezioni di insegnamento esperto a prospettive su obiettivi ed esiti attesi. Se si considerano interessi pubblici e politici, ciò implica prescrizioni curriculari sulla formazione, *standards* professionali, e aspettative di ricerca. La complessità del tema si collega a questioni sulle capacità degli insegnanti, e deriva dall'intersezione di diversi ambiti – teorie cognitive, conoscenze e preparazione degli insegnanti, culture di insegnamento – evidenziando le difficoltà di indagare su fenomeni sistemici di interazione tra individui, programmi, contesti formativi e scolastici.

Feiman-Nemser (2008) propone una concettualizzazione di come si apprende a insegnare secondo quattro aspetti - imparare a pensare, sapere, sentire e agire da

<sup>40</sup> Nell'originale, '*a messy problem*' (Feiman-Nemser, 2008, p. 697).

insegnante – includendo recenti teorie, scoperte e riferimenti riguardo i processi di apprendimento e insegnamento, e sottolineando connessioni tra contenuti, processi e contesti.

Il primo tema – imparare a pensare da insegnante – rispecchia contributi delle scienze cognitive, considerando l'aspetto intellettuale dell'attività. Richiede un esame critico delle proprie credenze, poichè senza un loro confronto con prospettive e possibilità diverse vi è il pericolo di ignorare o distorcere pratiche e idee nuove. Include anche lo sviluppo di un pensiero pedagogico, collocando i processi di insegnare e apprendere in un quadro di riferimento che colleghi mezzi e obiettivi (Feiman-Nemser & Buchmann, 1986). Infine, comprende lo sviluppo di una consapevolezza metacognitiva – la capacità di pensare e decidere in azione con estrema rapidità, riflettere e adattare le proprie pratiche.

Imparare a sapere da insegnante considera le numerose, differenti articolazioni di conoscenze necessarie, incluse quelle generate dalle proprie pratiche. Conoscenze disciplinari e pedagogiche approfondite, per un insegnamento efficace in contesti di diversità, servono per potenziare l'apprendimento degli studenti. Oltre a conoscenze primarie riguardo curriculum scolastico, gestione della classe, metodi didattici e valutazione, è necessaria la comprensione delle problematiche di sviluppo e apprendimento, e delle loro implicazioni socioculturali e linguistiche. Infine, tutto ciò deve essere iscritto in una consapevolezza più ampia dei fini dell'istruzione e del loro impatto sull'insegnamento (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

Un'altra considerazione importante, frutto di estese ricerche sull'apprendimento, qualifica la competenza in un'area specifica come dipendente da solide basi di conoscenze, ordinate in uno schema concettuale, e sostenute da strategie organizzative efficaci per un facile reperimento ed uso. Feiman-Nemser (2008) distingue anche tra conoscenze necessarie *dell'* insegnamento, che si possono acquisire soltanto in azione, nei contesti lavorativi scolastici, e *per* l'insegnamento, apprese generalmente al di fuori delle pratiche. L'importanza di imparare ad imparare in azione e dall'azione viene quindi ulteriormente sottolineata.

Imparare a sentire da insegnante concerne la formazione di una identità professionale; imparare a insegnare implica aspetti intensamente personali, coinvolgendo intelletto, emozioni e identità. Ciò comporta processi complicati, riguardanti le dimensioni temporali del presente, passato e futuro (Hagger & McIntyre, 2006). Tra le questioni prioritarie, figurano la percezione di sè necessaria a chi insegna a studenti di provenienza diversa, insieme alla capacità di sviluppare autorevolezza intellettuale e morale; risultano rilevanti, inoltre, le modalità per conciliare diverse immagini di sè come insegnante e collega, e visioni ideali del proprio insegnamento con realtà scolastiche quotidiane.

Le disposizioni dell'insegnante, che ricevono crescente attenzione nel dibattito sulle capacità professionali, congiungono abilità e desideri, orientando gli insegnanti a determinati percorsi d'azione. Alcune disposizioni, ritenute indispensabili, riguardano l'opportunità di collaborare con colleghi nelle comunità di pratiche per ottenere gli scopi educativi prefissati. Inoltre, la disposizione a considerare tutti gli studenti in grado di apprendere porta l'insegnante a individuare qualità e interessi individuali per promuovere l'apprendimento, ad avere aspettative ambiziose, e perseverare nel sostenere il successo formativo di ogni studente (Feiman-Nemser, 2008).

Per imparare ad agire da insegnante, pensieri, conoscenze, sentimenti e azioni devono integrarsi in pratiche didattiche informate in modo coerente da principi. La natura multidimensionale e incerta dell'insegnamento, che comporta una vastissima gamma di attività svolte dentro e fuori l'aula scolastica, con interlocutori dai ruoli diversi, rende ancora più critico il problema di metter in pratica le intenzioni (Kennedy, 1999).<sup>41</sup> Inoltre, l'insegnante deve contare su repertori di abilità, strategie e schemi d'azione per gestire il contesto caotico e complesso della classe, insieme alla capacità di giudizio e decisione in situazione. L'imprevedibilità dell'insegnamento, quindi la necessità di acquisire, aggiornare, elaborare costantemente informazioni per procedere, indicano, ancora una volta, che imparare ad agire da insegnante significa acquisire capacità adattiva.

Infine, recenti contributi dalle scienze cognitive gettano luce sui processi di apprendimento degli insegnanti e il loro sviluppo di competenze nel tempo. Se l'apprendimento viene definito "un processo attivo e costruttivo, fortemente condizionato da conoscenze e credenze individuali pre-esistenti, e situato in contesti specifici" (Borko & Putman, 1996, pp. 674-675), si conferma l'influsso dei contesti socio-culturali di acquisizione ed uso delle conoscenze, includendovi aspetti specifici derivati dalle discipline insegnate e dagli studenti. Le ricerche sull'apprendimento degli insegnanti hanno quindi spostato l'attenzione dai cambiamenti individuali di conoscenze e credenze durante e dopo la formazione iniziale, verso l'analisi delle interazioni tra insegnanti e diversi contesti di apprendimento, e il ruolo di quest'ultimi nel facilitare oppure ostacolare processi di evoluzione e sperimentazione nelle pratiche professionali.

Tuttavia, Feiman-Nemser (2008) sottolinea l'esigenza di intrecciare ambiti di ricerca solitamente separati: apprendimento, conoscenze e sviluppo professionale degli insegnanti, e apprendimento degli studenti. In particolare, indica alcune questioni da approfondire: quali differenze vi sono negli apprendimenti degli insegnanti in contesti formativi diversi per curricula e pedagogie; quali attività promuovono l'apprendimento in formazione, e per quali motivi; quali fattori consentono agli insegnanti di agire in base a quanto appreso; in che modo l'apprendimento degli insegnanti contribuisce a quello degli studenti.

Hagger e McIntyre (2006) effettuano una rassegna dettagliata di ricerche ed esperienze riguardo apprendimento degli insegnanti e *teacher expertise*,<sup>42</sup> identificando gli elementi centrali di un approccio formativo che vuole essere coerente e realistico, con il presupposto e fine primario di preparare insegnanti che sappiano insegnare. Si interrogano infatti sul contributo della formazione alla qualità educativa, e lo individuano in tre aspetti chiave – preparare insegnanti competenti nell'azione didattica, che sappiano imparare costantemente per migliorare il proprio insegnamento, valutare criticamente e assimilare le innovazioni (Hagger & McIntyre, 2006). Constatano inoltre l'inadeguatezza ai bisogni dei sistemi educativi nazionali nei modelli di formazione degli insegnanti a livello internazionale, considerandoli scarsamente adattabili, in uno scenario globale di insoddisfazione, dibattito e cambiamento.

---

<sup>41</sup> Nell'originale, *the problem of enactment*.

<sup>42</sup> Il termine può esser tradotto come capacità, competenza esperta di insegnamento.

Oltre al patrimonio di conoscenze disciplinari approfondite, considerato condizione preliminare per un insegnamento flessibile e sicuro, sensibile alle richieste del contesto, gli autori prendono in considerazione la vasta gamma di conoscenze e saperi necessari agli insegnanti, presenti in diversi studi. Pur riconoscendoli utili, ritengono prioritario concentrarsi sullo sviluppo della capacità di azione efficace in classe – definita *classroom teacher expertise* - in rapporto a tempi formativi limitati. La complessità estrema dell'insegnamento lo imporrebbe, suggerendo l'efficacia di un curriculum formativo che promuova l'apprendimento legato a contesti e formatori scolastici, mediante principi e metodi realistici, e riflessioni scientificamente fondate sulle competenze necessarie. Il punto di partenza per principi e domande chiave sottesi a tale curriculum viene trovato nella natura della competenza esperta di insegnamento (*classroom teaching expertise*), dei processi di apprendimento di insegnanti in formazione, e dell'apprendimento in contesti lavorativi (*work-based learning*) (Hagger & McIntyre, 2006, p. 41).

Partendo da risultati di ricerche sui processi cognitivi nelle pratiche didattiche<sup>43</sup> (Brown & McIntyre, 1993; Calderhead, 1996; Connelly et al., 1997), Hagger e McIntyre si concentrano sulla fase interattiva di insegnamento, in quanto determinante per considerazioni di efficacia in pratiche didattiche.<sup>44</sup> Trovano consenso generale, in diversi studi, riguardo la natura per lo più tacita di pensieri e valutazioni durante la interazione didattica, che non richiedono, solitamente, di essere esplicitati.<sup>45</sup>

Inoltre, due caratteristiche del pensiero pratico degli insegnanti in azione vengono sottolineate – la sua natura estremamente personale, e un alto livello di complessità. Sembra infatti che pensieri e azioni degli insegnanti ricevano coerenza da repertori di metafore e immagini che organizzano esperienze, schemi didattici e piani futuri in un insieme peculiare di conoscenze pratiche narrative che informano l'agire (Grant, 1992). La complessità estrema del pensiero pratico degli insegnanti viene evidenziata da studi qualitativi, che descrivono obiettivi e azioni degli insegnanti come interdipendenti, selezionati e combinati da estesi repertori, in funzione di un gran numero di condizioni possibili (Brown & McIntyre, 1993).

Le conclusioni di Hagger e McIntyre (2006) assegnano un ruolo limitato ai risultati di ricerca, che possono fornire interessanti prospettive generali per comprendere i processi cognitivi in pratiche didattiche esperte, in quanto taciti, elusivi, complessi, istantanei, personali e contestuali. Solo in rapporto all'agire di insegnanti individuali in contesti specifici, si vede quindi la possibilità di comprendere la natura della

---

<sup>43</sup> Nell'originale, *practical thinking* (Hagger & McIntyre, 2006, p. 29).

<sup>44</sup> Distinguendo tra fase pre-attiva deliberata di progettazione, e fase interattiva di azione in classe, Hagger e McIntyre (2006) fanno riferimento a Calderhead (1996) nel descrivere sei caratteristiche della fase pre-attiva di pensiero deliberato, in parte riflesse nella fase di interazione successiva. Le due fasi di progettazione e interazione corrispondono alle caratteristiche dell'agire professionale descritto in precedenza da Charlier (2006). Secondo Calderhead (1996), la progettazione degli insegnanti concerne generalmente scale temporali multiple in costante revisione; è per lo più informale, creativa, flessibile, e orchestra diversi tipi di conoscenze; è sensibile al contesto pratico e ideologico, rappresentato da materiali in uso, concezioni disciplinari, orientamenti e politiche a livello locale o nazionale.

<sup>45</sup> Gli autori considerano la distinzione di Schön (1987) tra riflessione in azione (*reflection-in-practice*) come formulazione e soluzione di problemi nuovi, e le conoscenze pratiche inerenti ad attività di routine (*knowledge-in-practice*). Tuttavia, assimilano la prima a caratteristiche prevalenti di un pensiero deliberato, piuttosto che interattivo (Hagger & McIntyre, 2006, p. 29).



‘conoscenza tecnica dell’arte professionale’.<sup>46</sup> Se la fluidità ed efficacia di quest’ultima dipende da giudizi personali e intuitivi, schemi olistici, percezioni selettive, conoscenze tacite e inconscie, i processi per sviluppare tale arte professionale saranno difficili per gli insegnanti agli inizi della carriera, in quanto dovranno impegnarsi in pratiche didattiche senza gran parte delle conoscenze e caratteristiche necessarie.

La tentazione di acquisire rapidamente le competenze sufficienti alla sopravvivenza in classe risulta quindi notevole. Tuttavia, gli obiettivi minimi della formazione ad un insegnamento di qualità non potrebbero così essere raggiunti: la capacità di valutare sistematicamente le proprie pratiche e conoscenze tecniche professionali (*craft knowledge*), in base ad una vasta gamma di criteri provenienti da pratiche, teorie e ricerche, per migliorare e rispondere in modo critico alle innovazioni. Ciò implica, oltre a conoscenze, abilità e abitudini all’analisi, disposizioni di equilibrio e impegno nel lavorare su se stessi (Hagger & McIntyre, 2006).<sup>47</sup>

Ricordando l’obiettivo di ricerche precedenti (Brown & McIntyre, 1993) – comprendere e codificare in termini astratti ciò che viene definito *craft knowledge-in-use*<sup>48</sup> – Hagger e McIntyre (2006) lo considerano irrealizzabile in rapporto a processi fluidi, difficili da formulare, che avvengono in situazioni peculiari, variando in modo significativo in contesti culturali, educativi, individuali e temporali diversi. Il contributo distintivo che la ricerca può offrire consisterebbe invece in domande critiche che valutino il livello di *expertise* nell’azione didattica – rispetto a indicazioni generali di studi su buone pratiche,<sup>49</sup> *expertise*<sup>50</sup> e processi cognitivi degli insegnanti.

Per quanto concerne i processi di apprendimento degli insegnanti in formazione, il ruolo centrale di credenze e conoscenze personali viene riconosciuto nella sua complessità; oltre a dar forma ai progetti dei futuri insegnanti su cosa e come imparare, valori, preconcetti e interessi inevitabilmente filtrano e condizionano i modi di

---

<sup>46</sup> Nell’originale, *professional craft knowledge*; il termine si riferisce non tanto a norme procedurali, quanto a saperi e conoscenze complessi e taciti, che informano i giudizi professionali contestualizzati nelle pratiche quotidiane in classe. La traduzione intende rispecchiare i commenti degli autori riguardo le connotazioni sofisticate, sottili e uniche dell’arte dell’insegnare (Hagger & McIntyre, 2006, p. 34).

<sup>47</sup> Le considerazioni di Hagger e McIntyre (2006) sono analoghe a quelle di Perrenoud (2006), riguardo la lucidità professionale e l’opportunità di lavorare sull’*habitus*.

<sup>48</sup> La traduzione letterale del termine come ‘conoscenza tecnica professionale in uso’ forse non suggerisce la connotazione fondamentale di sapere pratico contestualizzato.

<sup>49</sup> A proposito di schemi di insegnamento con influssi positivi sui risultati degli studenti, Hagger e McIntyre citano lo studio riassuntivo di Brophy e Good (1986), con un esempio sulle modalità efficaci per comunicare informazioni – strutturazione, ridondanza, chiarezza, entusiasmo e ritmo. Le ricerche di area cognitiva sul pensiero pedagogico esperto, spesso in aree disciplinari specifiche, riflettono conclusioni simili a quelle di Charlier, Perrenoud, Paquay e Wagner (2006). Gli studi sull’ecologia dell’insegnamento in classe riassumono alcune caratteristiche del contesto d’aula che condizionano l’azione didattica – multidimensionalità, simultaneità, immediatezza, imprevedibilità, natura pubblica, storia comune di norme, *routines* ed esperienze (Doyle, 1986). Infine, riguardo la gestione efficace dei processi in classe – creare e mantenere ordine e controllo – lo studio di Carter (1990) offre i seguenti esempi di *expertise* osservati. Gli insegnanti definiti *successful managers* elaborano programmi di lavoro sensibili al contesto, che includono regole, procedure e organizzazione di studenti, attività, spazi e materiali; li comunicano chiaramente alla classe con istruzioni, esempi e conferme, e ne monitorano lo svolgimento.

<sup>50</sup> Gli insegnanti esperti sono pianificatori parsimoniosi, precisi e flessibili; sembrano attingere a ricchi repertori di procedure in costante aggiornamento, combinando segmenti di lezioni in un insieme coerente ed elegante, a disposizione dell’insegnante in modo olistico sotto forma di note mentali (Leinhardt, 1988).

interpretare le esperienze formative e valutare i propri progressi. Come notano Hagger e McIntyre (2006, p. 42), “oltre ad estese esperienze di interazioni insegnanti-studenti,<sup>51</sup> essi [i futuri insegnanti] hanno anche conoscenze riguardo persone e modalità di relazioni, e hanno teorie – seppur private – su come ci si comporta, o ci si dovrebbe comportare.”

Risulta cruciale il confrontarsi di credenze e progetti personali degli insegnanti su come apprendere a insegnare, con le aspettative ufficiali del programma formativo – nella misura in cui quest’ultime coincidono o contrastano con quanto crede e intende fare il soggetto in formazione. Se tali aspettative ufficiali vengono considerate solamente ostacoli da essere superati, non vi sarà apprendimento significativo, né quindi un influsso durevole sull’insegnamento futuro.

I progetti personali dei futuri insegnanti riguardo il loro apprendimento, e le loro credenze sull’insegnare, sembrano suscitare reazioni contraddittorie in ricercatori e formatori. Da un lato, le credenze sono considerate all’origine delle difficoltà dei futuri insegnanti a implementare innovazioni e teorie discusse in contesti universitari, per rifugiarsi invece in pratiche tradizionalmente accettate; d’altro canto, le convinzioni personali rimangono nascoste, evitando una discussione produttiva di possibili verifiche e apprendimenti. Allo stesso modo, i preconcetti sull’insegnamento vengono generalmente descritti come problematici, errati e resistenti al cambiamento (Wang & Odell, 2002; Younger et al., 2004).

Tuttavia, viene notata la tendenza dei formatori universitari ad ignorare le credenze dei futuri insegnanti, oppure a concentrarsi sui modi per cambiarle (Hagger & McIntyre, 2006). Vi sono studi che suggeriscono cautela nel generalizzare sulle credenze iniziali degli insegnanti, indicando sia la loro estrema diversità, sia l’unicità dell’evoluzione dei singoli soggetti, pur coinvolti nello stesso programma formativo (Pendry, 1977). Convinzioni e ideali degli insegnanti in formazione non possono quindi essere catalogati come ingenui, inutili o controproducenti, e dovrebbero invece esser presi in seria considerazione (Hagger & McIntyre, 2006).

Diverse ricerche hanno tentato di individuare tendenze generali nello sviluppo del pensiero dei futuri insegnanti, con risultati contrastanti (Fuller & Brown, 1975; Furlong & Maynard, 1995; Haggarty, 1997; Conway & Clark, 2003). Sembra ricevere conferme la prospettiva di un’evoluzione verso l’esterno di interessi e priorità degli insegnanti in formazione: da preoccupazioni egoistiche per la propria sopravvivenza in classe all’inizio del tirocinio, all’attenzione successiva per attività didattiche e apprendimento degli studenti. Anche se tutt’altro che universali, tali tendenze indicano la necessità di risolvere ansie e tensioni iniziali dei soggetti in formazione, per facilitare un apprendimento costruttivo.

Se la natura persistente delle credenze sembra ricevere diverse conferme, un’alternativa sensata invita a prendere spunto da esse nel percorso formativo; preconcetti e priorità individuali possono divenire significativi punti di partenza per negoziare le attività di apprendimento (Calderhead & Robson, 1991; Wideen et al., 1998). Un’interazione tra progetti e interessi personali (*individual agendas*) e opportunità di apprendimento percepite, fondamentale per il successo formativo,

---

<sup>51</sup> Il riferimento è a Lortie (1975) e al suo concetto di apprendistato di osservazione (*apprenticeship of observation*); viene suggerito il ruolo predominante del lungo periodo di osservazione in contesti scolastici per ognuno di noi, rispetto all’influsso successivo della formazione.

dipenderà dalla misura in cui le idee e teorie dei corsisti vengono articolate, riconosciute e discusse.

L' apprendimento in contesti lavorativi viene valorizzato per le caratteristiche vantaggiose nella formazione, in quanto consentirebbe di superare problematiche di distinzioni, transfert e relazioni tra teoria e pratica, inerenti ad attività formative universitarie, riducendo il rischio di una coesistenza disfunzionale tra teorie pubblicamente sostenute (*espoused theory*) riguardo la pratica professionale ideale, e le teorie in uso (*theory-in-use*), sottese a pratiche professionali reali (Eraut, 1994). Inoltre, si attivano processi di apprendimento sociale in comunità di pratiche, con la 'legittima partecipazione periferica' degli insegnanti in tirocinio nelle istituzioni scolastiche, e un apprendimento incidentale di regole, consuetudini e culture (Lave & Wenger, 1991).

Tuttavia, l'efficacia dell'apprendimento incidentale dei futuri insegnanti in contesti scolastici viene considerata con cautela, per una serie di motivi. L'osservazione in classe non permette in genere agli insegnanti inesperti di individuare implicazioni, motivi e strategie dell'azione didattica di colleghi esperti, che trovano difficile esplicitare processi cognitivi e decisionali, per loro taciti e ovvi. Le spiegazioni date dai colleghi tendono poi ad essere fuorvianti, riflettendo per lo più *espoused theory* per celare incertezze e rischi delle pratiche didattiche quotidiane; anche le possibilità di conoscere in modo approfondito le prospettive degli studenti risultano limitate (Eraut, 2000).

Eraut distingue inoltre tra vari tipi di apprendimento in contesti lavorativi, a seconda del livello di intenzionalità – implicito, reattivo e deliberativo. L'apprendimento implicito, definito "acquisizione di conoscenze, indipendente da tentativi coscienti e in assenza di conoscenze esplicite di ciò che si impara", avverrebbe mediante esperienze dirette trasferite nella memoria episodica, che promuovono apprendimento informando le pratiche, per paragone con casi noti, o trasformazione in rappresentazioni più generali (Eraut, 2000, p. 115). Con il tempo, la costruzione di repertori di situazioni conosciute e relative variazioni sembra essere cruciale per lo sviluppo di sicurezza e competenza esperta dell'insegnante professionista.<sup>52</sup>

All'altro estremo dello spettro, l'apprendimento deliberativo viene distinto in tre categorie, a seconda della relazione temporale con le azioni di chi apprende:

- Episodi passati: rassegna di azioni, interazioni, eventi, esperienze del passato; riflessione sistematica.
- Esperienze correnti: coinvolgimento in processi decisionali, soluzione di problemi, pianificazione dell' apprendimento informale.
- Comportamenti futuri: pianificazione di obiettivi di apprendimento; pianificazione di opportunità di apprendimento (Eraut, 2000, p. 116).

Hagger e McIntyre (2006) sottolineano quindi la necessità di un curriculum strutturato e pianificato con cura e accordo tra i vari attori, riguardo le attività formative in contesti scolastici, per ottimizzare un apprendimento formale e deliberativo dei futuri

---

<sup>52</sup> Tale descrizione sembra avvicinarsi alle caratteristiche dei repertori di comportamenti, in parte automatici, messi in opera tramite schemi d'azione (*habitus*) per agire in situazioni particolari, secondo Charlier (2006).

insegnanti, e fornire supporto a processi cognitivi difficili e complessi in tempi limitati.<sup>53</sup>

La difficile combinazione di complessità sociali e intellettuali orchestrate nelle attività didattiche in classe invita a considerare l'apprendimento in contesti lavorativi scolastici secondo tre processi fondamentali, coinvolti nello sviluppo di qualsiasi abilità – ricevere modelli di pratiche (*modelling*), eseguirle (*practice*) e modificarle in base a commenti e consigli di esperti (*feedback*) (Hagger & McIntyre, 2006, p. 51). Se il primo processo coinvolge di solito dimostrazioni, spiegazioni e commenti su aspetti chiave (*cueing*), un uso flessibile di esempi semplici o complessi di insegnamento da parte di esperti diversi, secondo esigenze e stadi di apprendimento dei futuri insegnanti, sembra più facile in contesti scolastici.<sup>54</sup> Anche la tipologia di pratiche didattiche da far eseguire in classe dovrebbe essere programmata in tal senso; le attività, rilevanti e impegnative, dovrebbero poter essere condotte a termine con successo mediante il supporto e *feedback* esperto del mentore, in grado di riconoscere tutta la complessità di fattori e risorse contestuali.<sup>55</sup>

La centralità della dimensione umana nella formazione all' insegnamento, nelle sue molteplici sfaccettature (Connelly et al., 1997; Edmonds et al., 2002; Younger et al., 2004), deriva dal fatto che “ la principale risorsa di cui si avvalgono gli insegnanti non è esterna, bensì consiste in *loro stessi*” (Hagger e McIntyre, 2006, p. 55). Le identità professionali e personali degli insegnanti tendono ad intrecciarsi, connotando il processo di formazione di aspetti emotivi forti, per un contrasto a volte brutale tra aspettative, ideali, visioni di sé e le realtà di studenti, colleghi e contesti scolastici. Ciò può comportare tensione, senso di inadeguatezza o incompetenza, e tradursi in atteggiamenti di conformismo o rinuncia, se i futuri insegnanti non vengono aiutati a mediare in modo riflessivo e realistico valori educativi e ideali ambiziosi, riconciliando ruolo professionale e identità personale.

Sviluppare le necessarie conoscenze tecniche professionali (*craft knowledge*) implica inoltre processi particolarmente impegnativi dal punto di vista intellettuale. Se gli insegnanti in formazione devono acquisire la capacità di valutare sistematicamente le proprie pratiche in modo critico e informato, ne deriva la loro responsabilità professionale nel garantire la conformità delle proprie azioni al ruolo pubblico di educatori. Hagger e McIntyre sottolineano:

Bisogna riconoscere che si chiede agli insegnanti di accettare un' enorme responsabilità; ma non vediamo alternative. Non siamo riusciti a individuare alcuna analisi teorica credibile che possa consentire agli insegnanti di basarsi, nei giudizi complessi, taciti, elusivi che devono effettuare in classe, solamente sull'autorità altrui. Anche se gli insegnanti possono certo attingere in larga misura alla saggezza di altri, alla fine soltanto loro hanno la consapevolezza

---

<sup>53</sup> Eraut (2000) definisce le seguenti caratteristiche di un apprendimento formale: “ un quadro di riferimento prescrittivo per l'apprendimento; una struttura organizzata delle attività di apprendimento; la presenza di educatori o formatori con ruoli specifici; l'assegnazione di crediti formativi o titoli; la specificazione esterna degli esiti attesi” (Eraut, 2000, p. 14).

<sup>54</sup> Hagger e McIntyre (2006) ricordano gli studi estesi sul *microteaching* della Stanford University, con obiettivi analoghi di fornire opportunità per lo sviluppo di abilità didattiche in condizioni protette (McIntyre et al., 1977). L'efficacia di tali strategie viene però messa in dubbio, per il problema del transfert di abilità tra gli ambienti diversi del laboratorio e della classe (Hagger & McIntyre, 2006).

<sup>55</sup> Si fa riferimento al concetto di Zona di Sviluppo Prossimale di Vygotskij (1986).

necessaria delle proprie azioni didattiche, per sottoporle ad un livello accettabile di analisi critica sistematica (Hagger & McIntyre, 2006, p. 57).

Il compito appare problematico, poichè qualsiasi azione dell'insegnante risulta carica di giudizi valoriali e presupposti teorici su finalità e strategie educative da privilegiare. Se le 'idee pratiche' (*practical ideas*) raccolte e selezionate dai futuri insegnanti, quando pensano a ciò che vogliono far accadere in classe e ai modi per realizzarlo, appaiono loro particolarmente attraenti per le connotazioni valoriali e teoriche, ne deriva la necessità di sottoporle ad esame critico, sia sotto forma di idee, sia come elementi delle pratiche attive in tirocinio. Secondo Hagger e McIntyre (2006), tale integrazione risulta più agevole in contesti scolastici, mediante attività di 'teorizzazione pratica' (*practical theorizing*) (Hagger & McIntyre, 2006, p. 58).<sup>56</sup> Tali processi risultano indispensabili ma impegnativi, in quanto nelle pratiche in classe gli insegnanti in formazione dovrebbero imparare da idee altrui (provenienti da insegnanti esperti e ricercatori), e acquisire l'abitudine di sottoporle, insieme alle proprie, ad un esame critico che vada al di là del senso comune (McIntyre, 1993).

L'utilità dei vasti repertori di idee pratiche, che i futuri insegnanti devono sviluppare rapidamente per attingervi quando necessario, si qualifica infatti in base ad una varietà di criteri di valutazione, sia di natura pratica (fattibilità e opportunità nel contesto specifico, efficacia per obiettivi specifici), sia di natura valoriale per questioni complesse, di rilevanza più ampia (valori e presupposti inerenti a pratiche diverse, scopi e caratteristiche di appropriatezza ed efficacia).<sup>57</sup> Le risposte al secondo ordine di questioni saranno quindi per lo più provvisorie e parziali, acquisite in modo graduale in seguito ad estese esperienze, riflessioni approfondite, discussioni in comunità di pratiche professionali, e riferimenti a studi rilevanti.

Un esame critico delle idee pratiche sarà difficile – dal punto di vista emotivo, nel caso di idee pratiche particolarmente care agli insegnanti in formazione, si presenta il già ricordato contrasto tra ideali e motivazioni di partenza, ed una comprensione realistica delle realtà scolastiche; dal punto di vista sociale, nel caso di pratiche consolidate in contesti scolastici, i futuri insegnanti non si trovano nella posizione adeguata per criticarle o metterle in dubbio apertamente. Difficoltà emotive, intellettuali, sociali e pratiche possono diventare quasi insormontabili, e troppo complesse per esser fronteggiate da soli; in quanto spesso collegate alle peculiarità dei singoli soggetti, richiedono dunque un supporto formativo individualizzato.

Viv Ellis (2007) concentra invece l'attenzione sulle modalità di apprendimento in formazione e le conoscenze professionali degli insegnanti secondo una prospettiva

---

<sup>56</sup> Gli autori avvicinano il loro termine al concetto largamente usato di pratica riflessiva (*reflective practice*), notando però la problematica varietà di interpretazioni del concetto. A tal proposito, ricordano la critica di Furlong et al. (2000) riguardo la formazione degli insegnanti nel Regno Unito, secondo la quale i futuri insegnanti tendono ad equiparare attività riflessive a valutazioni delle proprie pratiche basate sul buon senso – in modo inadeguato alle richieste di un apprendimento efficace.

<sup>57</sup> Un esempio relativo all'area disciplinare di Lingue Straniere riguarda le condizioni per coinvolgere gli studenti in conversazioni autentiche in lingua straniera in classe. Ciò implica considerazioni pratiche, riguardo le competenze e conoscenze degli studenti interessati; teoriche, riguardo meccanismi e modalità di apprendimento linguistico; metodologico-didattiche, riguardo obiettivi prioritari a breve e lungo termine in termini di competenza lessicale, fluidità e accuratezza espressiva, organizzazione e caratteristiche delle attività in classe.

situata, socioculturale, che considera le conoscenze disciplinari, filtrate da pensieri, credenze e valori degli insegnanti, come aspetti contestuali. Affrontando le implicazioni epistemologiche del concettualizzare le basi di conoscenze professionali degli insegnanti come specialisti disciplinari, Ellis parte dalla distinzione tra pensiero<sup>58</sup> e conoscenze (*thinking e knowledge*). Riprendendo l'interpretazione di Davis e Sumara (2000),<sup>59</sup> definisce le conoscenze come esistenti a livello culturale, in termini di materiali e risorse che vengono appropriati come strumenti (*tools*),<sup>60</sup> valutati e validati in comunità di pratiche che condividono obiettivi (*objects*)<sup>61</sup> e identità culturali. Il pensiero (l'autore sottolinea il gerundio nel termine originale, *thinking*) viene inteso invece come il processo con cui il soggetto interpreta ed elabora concetti mediante il linguaggio (Ellis, 2007, pp. 3-4).

Lo sviluppo di conoscenze, con prospettive che richiamano Lave (1988) e Cole (1996), si concettualizza quindi come distribuito in individui, comunità, contesti e dimensioni temporali (Greeno et al., 1996): “il pensiero si trasmette attraverso la storia mediante condivisioni mentali successive” (Roth, 1999, p. 10, cit. da Ellis, 2007). Secondo l'autore, “le conoscenze possono crearsi ed acquistare valore solo all'interno di un sistema dinamico che sia in grado di *agire* sui suoi partecipanti, ed *essere agito* da essi” (Ellis, 2007, p. 6); si concepisce quindi l'insegnamento come impresa collettiva e pratica relazionale, inscritta in specifiche condizioni sociali, culturali e storiche.

La partecipazione in un sistema di attività<sup>62</sup> con conoscenze condivise dai partecipanti – le pratiche culturali di una comunità, viste come presupposti fondamentali per l'esistere di qualsiasi conoscenza – viene considerata quindi ‘un principio epistemologico dell'apprendimento’ (Lave & Wenger, 1991, p. 24). Ciò suggerisce l'opportunità di predisporre esperienze formative autentiche durante il tirocinio, che tengano conto dei fattori determinanti di clima e cultura delle istituzioni scolastiche in rapporto alle tensioni costruttive della ‘contraddizione continuità-cambiamento’<sup>63</sup> per l'identità professionale dei futuri insegnanti, considerati al contempo utenti e produttori di conoscenze all'interno di pratiche sociali (Lave & Wenger, 1991, pp. 33-34; Putnam & Borko, 2000).

---

<sup>58</sup> Si pone come premessa la relazione reciproca tra pensiero e linguaggio concettualizzata da Vygotskij (1986), che considera linguaggio e discorso come mezzi per processi cognitivi.

<sup>59</sup> Davis e Sumara (2000) distinguono tra il conoscere individuale (*individual knowing*) e le conoscenze collettive (*collective knowledge*).

<sup>60</sup> Secondo una prospettiva socioculturale, gli strumenti (*tools*) descrivono gli artefatti o concetti usati nell'azione umana orientata allo sviluppo e cambiamento (Wertsch, 1991; Kozulin, 1998).

<sup>61</sup> In un'analisi socioculturale, il termine ‘*object*’ descrive lo scopo o il problema materiale sul quale, o verso il quale si lavora – la motivazione reale dell'attività – e che quindi ha le potenzialità per trasformarsi (Leon'tev, 1978).

<sup>62</sup> Il concetto di ‘attività’ viene definito, nella prospettiva contestualista e socio-culturale di Ellis, come “sequenza durevole (*enduring*) di comportamenti, intellettualmente progettata, e orientata verso obiettivi e scopi specifici” (Yinger & Hendricks-Lee, 1993, p. 103, cit. da Ellis, 2007).

<sup>63</sup> Lave e Wenger (1991) superano una visione statica delle conoscenze come serie di pratiche in un sistema di riproduzione chiuso, considerando invece la tensione dei futuri insegnanti – la ‘contraddizione continuità-cambiamento’ (*continuity-displacement contradiction*) – quando interagiscono con i membri esperti della comunità di pratiche, in processi conflittuali di apprendimento, partecipazione e sviluppo identitario. La concessione della partecipazione periferica legittima ai punti di vista dei nuovi insegnanti creerebbe le condizioni per generare nuove conoscenze, fondamentali come schemi di procedure condivise per attribuire significati.

Nel considerare la questione delle basi di conoscenze apprese dagli insegnanti in formazione, i confini tra implicazioni epistemologiche e psicologiche appaiono indistinti, riferendosi ad attività sistemiche finalizzate in contesti socioculturali; ne deriva l'importanza di ambedue le prospettive per concettualizzare e comprendere i processi di apprendimento degli insegnanti (Ellis, 2007). Facendo riferimento alle argomentazioni di Edwards et al. (2002) e Greeno et al. (1996), Ellis (2007) adotta una prospettiva contestualista come superamento di precedenti dicotomie oggettiviste-soggettiviste, proponendo una teorizzazione socioculturale del paradigma riflessivo incentrato sulle pratiche.<sup>64</sup> A tal proposito, considera utile il punto di vista di Toulmin (1999), che integra contributi di Wittgenstein e Vygotskji come complementari. Il concetto di 'gioco linguistico' (*language game*) descrive il processo sociale per legittimare e disseminare le conoscenze, come sistema finalizzato di linguaggio intrecciato ad azioni, e rappresenta un comportamento governato da regole, variabile secondo i contesti (Wittgenstein, 1972). Se è il sistema sociale in cui si opera a fornire i criteri per valutare e distinguere le conoscenze, secondo una prospettiva contestualista non ha senso generalizzare una codifica universale delle conoscenze degli insegnanti in formazione:

La natura del 'gioco' dell'insegnamento, governata da regole, richiede prima la pratica e poi la comprensione dei criteri che la guidano, il che include l'esperienza e l'intuizione della loro natura mutevole e varia. Il primo requisito sarà quello su cui i futuri insegnanti naturalmente si concentrano, lavorando per la sopravvivenza in classe, ma è il secondo che permetterà loro di intravedere i modi in cui le pratiche sono governate da regole, connesse a contesti sociali, e dunque soggette a cambiamenti (Edwards et al., 2002, p. 40, cit. da Ellis, 2007).

Se il linguaggio ha significato in rapporto ad una costellazione di attività pratiche, ogni gioco linguistico avrà senso se costruito nel contesto di una forma di vita sociale (Toulmin, 1999). Attraverso l'intersoggettività di situazioni collettive, mediante il linguaggio, si internalizzano quindi significati e schemi di pensiero correnti in culture e professioni, e si acquisiscono esperienze interiori modellate secondo le attività pubbliche della cultura e società di appartenenza (Ellis, 2007). Le pratiche riflessive si possono così reinterpretare con modalità contestualiste: i processi di 'conoscenza in azione' (*knowing in action*) dei futuri insegnanti equivalgono quindi ad un' immersione

---

<sup>64</sup> Edwards et al. (2002) e Greeno et al. (1996) avvicinano, per implicazioni oggettiviste sulle conoscenze, prospettive razionaliste-cognitive, psicologia della *Gestalt*, e tradizione costruttivista piagetiana, accomunate dall'importanza attribuita a schemi organizzati nell'attività cognitiva. Vi si aggiungono la distinzione di Leinhardt (1988) tra conoscenze situate e conoscenze indipendenti da contesti nel pensiero degli insegnanti, e prospettive empiriste sulla priorità dell'apprendimento esperienziale dei futuri insegnanti in classe. Per contrasto, posizioni soggettiviste vengono individuate nelle critiche del ruolo della formazione universitaria degli insegnanti; il potenziale di posizioni postmoderne viene individuato invece nella versione ottimista di Usher e Edwards (1994), con il concetto di credibilità condivisa in contesti di attività e procedure comuni. Prospettive pragmatiste, situate e storico-sociali vengono avvicinate per la visione delle conoscenze costruite nella interazione tra contesti, soggetti e attività. Il paradigma riflessivo di Schön (1987), con le conoscenze pratiche intese come conoscenze (tacite) in azione, viene analizzato nelle implicazioni pragmatiste – i concetti euristici di riflessione in azione e sull'azione, per la soluzione di problemi. La critica rivolta alla prospettiva riflessiva, come anche alla posizione di Eraut (1994), riguarda l'implicita distinzione tra lo sviluppo del pensiero pratico in contesti d'azione, e l'esistenza di altre forme di conoscenza più oggettive, indipendenti dai contesti (Ellis, 2007).

nell'attività di un 'gioco linguistico', seguita dall' illuminazione critica riguardo il contesto dell'attività stessa (*reflection on action*) (Edwards et al., 2002, p. 47).

Le conoscenze, sviluppate all'interno di attività intenzionali, vengono considerate come procedure sistemiche e condivise per valutare significati:

...le procedure condivise non sono proprietà esclusiva di professioni collettive, e neppure di agenti individuali. Piuttosto, la storia razionale di una disciplina umana implica un interscambio continuo tra innovazioni creative individuali, e le reazioni di accettazione e rifiuto da parte della comunità professionale (Toulmin, 1999, p. 60, cit. da Ellis, 2007).

Il contributo della psicologia ecologica può inoltre integrare e arricchire la comprensione di prospettive contestualiste, data la natura dinamica, stratificata e intrecciata dei sistemi multipli in cui si collocano i processi di apprendimento, insegnamento e formazione. Se le conoscenze vengono concettualizzate come "distribuite nel mondo tra gli individui, gli strumenti, artefatti e libri che usano, e le comunità e pratiche a cui partecipano" (Greeno et al., 1996, p. 20), le caratteristiche generali del contesto, del sistema di attività determinano la generazione e valutazione delle conoscenze emergenti nelle interazioni tra agente e sistema.

L' apprendimento si può descrivere quindi come progressivo adattamento dell' agente ai vincoli di un'attività (*attunement to constraints*),<sup>65</sup> secondo una prospettiva di 'intelligenza ecologica' (Yinger & Hendricks-Lee, 1993, p. 104). In tal senso, una concettualizzazione delle conoscenze si può articolare nel modo seguente:

- Conoscenze inerenti e disperse in sistemi complessi di informazione e azione - culturali, fisici, sociali, storici e personali
- Conoscenze disponibili in tali sistemi come conoscenze di lavoro (*working knowledge*) per attività ed eventi particolari
- Conoscenze di lavoro costruite collettivamente da tutti i partecipanti (sistemi) in un'attività, tramite interazione reciproca (conversazione).<sup>66</sup>

(Yinger & Hendricks-Lee, 1993, p. 112).<sup>67</sup>

Davis e Sumara (1997, 2000) offrono un modello integrato per comprendere le complesse ecologie in processi di apprendimento e sviluppi di conoscenze nella formazione degli insegnanti. La cognizione viene descritta come "esistente negli interstizi di una ecologia complessa di relazionalità organismica", e le conoscenze si

---

<sup>65</sup> Si intende per vincolo (*constraint*) una regolarità presente in una situazione, in quanto collegata ad una relazione dipendente o causale, secondo un approccio cognitivo situazionale (Greeno et al., 1996). Secondo questa prospettiva su apprendimento e conoscenze, può essere significativo anche il concetto di *affordance*, proveniente da approcci cognitivi interazionisti (Gibson, 1977): implica tutto ciò che l'ambiente offre, contribuendo all'interazione agente-sistema (Greeno, 1994).

<sup>66</sup> *Responsive interaction*, nell'originale.

<sup>67</sup> Anche se emergono similarità tra i concetti di *working knowledge* e *responsive interaction* di Yinger e Hendricks-Lee, e quelli di *ordinary practical knowledge* e *reflection-on-action* descritti da Schön, la differenza fondamentale è tra la prospettiva individualistica di quest'ultimo, e quella ecologica che vede le condizioni per lo sviluppo di conoscenze negli adattamenti dell'agente a vincoli e opportunità del sistema di attività (Ellis, 2007).



intendono originate dall'azione in un mondo "biologicamente e fenomenologicamente costituito" (Davis & Sumara, 1997, p. 110).

In contrasto con visioni definite classiche, 'euclidee' delle conoscenze e del curriculum nell'insegnamento e nella formazione, gli autori propongono una prospettiva frattale come metafora adeguata alla comprensione di sistemi viventi, dal punto di vista strutturale e operativo (Davis & Sumara, 2000). Immagini di geometria frattale, vicine alla flessibilità delle forme di vita, presentano infatti proprietà interessanti – indipendenza di scala e autosomiglianza – e possono rispecchiare analogie con teorie postmoderne ed ecologiche, integrando discorsi su conoscenze e cognizione dalle dinamiche simili, ma su livelli diversi di organizzazione.<sup>68</sup>

"Il conoscere individuale, le conoscenze collettive e l'identità culturale diventano tre livelli intrecciati, autosomiglianti di un fenomeno unico, che possono essere compresi, per analogia frattale, soltanto in relazione tra loro" (Davis & Sumara, 2000, p. 834). Le stesse proprietà frattali di auto-somiglianza e indipendenza di scala caratterizzerebbero quindi processi su livelli diversi di conoscenze; la 'permeabilità' dei confini e la 'connettività'<sup>69</sup> interna ed esterna di strati interdipendenti – solo artificialmente considerati come distinti – rappresentano quindi caratteristiche rilevanti in sistemi complessi a livello individuale, sociale e culturale-storico, coinvolti in attività di apprendimento degli insegnanti in formazione.

La metafora frattale di Davis e Sumara, mirata specificamente a rappresentare la formazione iniziale degli insegnanti e i processi di insegnamento e apprendimento in contesti scolastici, si può intendere come un' estensione della prospettiva ecologica di Bronfenbrenner (1979) riguardo lo sviluppo umano in interazione con l'ambiente.<sup>70</sup> Anche se li accomuna l'interesse per una dimensione culturale di conoscenze e apprendimento, Davis e Sumara sviluppano ulteriormente la prospettiva ecologica, considerando le dimensioni di conoscenze nei diversi livelli dei sistemi come interrelate e riflesive (Davis e Sumara, 2000). Un' analisi multidimensionale della natura dinamica e interattiva delle conoscenze professionali degli insegnanti può avvalersi inoltre della distinzione tra concetti di contesto (*setting*) e arena (*arena*) elaborata da Lave (1988) (Leach & Moon, 2000).<sup>71</sup>

Il concetto di arena viene descritto come "spazio-nel-tempo fisicamente, economicamente e socialmente organizzato", che non è "direttamente negoziabile dall'individuo", mentre il concetto di contesto (*setting*) spiega come l'individuo esperisce l'arena, esercitando e ricevendo influssi, secondo una relazione dialettica tra

---

<sup>68</sup> I riferimenti riguardano il costruttivismo centrato sul soggetto, il costruzionismo sociale, e approcci culturali e critici (Davis & Sumara, 2000).

<sup>69</sup> Nell'originale, *nestedness*. Il termine viene tradotto letteralmente, in ambito biologico e di scienze naturali, come 'annidamento'. In ambito di scienze sociali, il termine viene talvolta tradotto come 'compattezza', per suggerire la coesione e interdipendenza tra livelli e strati diversi di sistemi.

<sup>70</sup> La concettualizzazione dell'ambiente ecologico di Bronfenbrenner lo descrive come una serie di strutture concentriche: microsistema (esperienze del soggetto in un contesto); mesosistema (interrelazioni tra più contesti di partecipazione attiva del soggetto); esosistema (più contesti i cui eventi sono collegati indirettamente al contesto del soggetto); macrosistema (coerenze di forma e contenuto in sistemi esistenti a livello sub-culturale o culturale) (Bronfenbrenner, 1979).

<sup>71</sup> L'attenzione di Bronfenbrenner all'esperienza di contesti (*settings*) interconnessi da parte del soggetto viene ripresa da Lave (1988), che distingue tra contesto (*setting*) e aspetti della dimensione culturale definiti con il termine di arena (*arena*), corrispondenti al macrosistema secondo Bronfenbrenner.

attività e contesto (Lave, 1988, pp. 150-151). L'arena, collocata a livello culturale in quanto prodotto di un particolare ordine costitutivo o sistema che motiva l'esperienza, costituisce "una risorsa cui attingere nel modellare attività intenzionali nella vita reale" (Lave, 1988, p. 178).

Leach e Moon (2000), analizzando l'ambiente ecologico di apprendimento e conoscenze degli insegnanti, presuppongono contesti di livello diverso iscritti nell'arena come macrosistema:

Arene e contesti pedagogici possono essere esplorati secondo una varietà di siti e livelli. Decisori politici, insegnanti, progettisti di software, creatori di siti educativi in rete, genitori creano tutti arene pedagogiche, dove il curriculum specifico è manifesto attraverso dimensioni pedagogiche, implicite o esplicite. Le arene vengono realizzate in particolari contesti pedagogici – le pratiche che gli insegnanti, insieme ad un gruppo particolare di studenti, creano, attivano ed esperiscono. Così la nozione di contesto pedagogico può, e deve, comprendere gli individui e il gruppo nel suo insieme come unità di analisi. I contesti riflettono sia le percezioni degli insegnanti del loro compito (e le esperienze e interazioni degli studenti a riguardo), sia la mediazione degli influssi di obiettivi, attività, strutture e politiche istituzionali a livello locale e nazionale.

(Leach & Moon, 2000, p. 395)

Il modello teorico di Ellis (2007) combina quindi prospettive contestualiste, ecologiche e socioculturali su cognizione e sviluppo di conoscenze, con risultati di ricerche che mettono in primo piano valori, scopi e 'reti di credenze' di insegnanti e formatori per lo sviluppo di conoscenze disciplinari. Individua la tendenza generale di politiche e studi, verso una codifica delle conoscenze specialistiche degli insegnanti, interpretata come parallela a obiettivi di professionalizzazione dell'insegnamento in contesti britannici e internazionali; la crisi di professionalità degli insegnanti viene quindi associata ad una crisi delle conoscenze professionali. Anche Ellis richiama una rassegna di studi sull'insegnamento come professione, che indicano tra i requisiti un *corpus* di conoscenze tecniche specialistiche, scientificamente validate e sostenute da modelli teorici e descrizioni di casi applicativi, secondo il modello del professionista clinico, che l'autore considera problematico per la natura pratica delle conoscenze professionali nell'insegnamento (Calderhead, 1987; Hoyle & John, 1995; Ellis, 2007).

Ellis sottolinea inoltre come conoscenze disciplinari e professionalità vengano collegate non solo nell'arena delle politiche, ma anche da parte di professionisti e ricercatori, in diversi contesti nazionali. Ricorda il ruolo tuttora centrale della concettualizzazione di Shulman (1987) e altri, originato a suo tempo dall'interesse politico per una base di conoscenze condivise, *standards* professionali degli insegnanti e qualità della formazione universitaria degli insegnanti come professionisti. La base di conoscenze professionali secondo Shulman, seppure complessa, sfaccettata e con potenzialità generative di nuove conoscenze nell'azione professionale, ha ricevuto critiche per la scarsa attenzione ad aspetti contestuali e morali, l'accento su aspetti valutativi di efficacia, e la distinzione epistemologica delle conoscenze pedagogiche disciplinari, da alcuni considerata superflua (Sockett, 1987; McEwan & Bull, 1991).

Studi successivi, sviluppando il modello di Shulman, descrivono le conoscenze disciplinari come totalmente iscritte nelle pratiche pedagogiche, inseparabili da orientamenti valoriali su come insegnarle (Medwell et al., 1998). In tal senso, la

riorganizzazione delle conoscenze disciplinari in conoscenze disciplinari pedagogiche si fonderebbe su valori individuali dei docenti, e su valori inerenti alle discipline di specializzazione (Gudmundsdottir, 1991). Se le idee degli insegnanti sembrano orientarsi in modo significativo a seconda della socializzazione in aree disciplinari diverse, e se differenze marcate di concezioni si ritrovano anche tra specialisti della stessa disciplina, emerge l'importanza di due dimensioni nelle credenze degli insegnanti – epistemologiche, sulla natura delle conoscenze disciplinari; pedagogiche, riguardo il successo formativo degli allievi (Hillocks, 1999).<sup>72</sup> I 'costrutti personali sulla disciplina', definiti "una rete complessa di credenze e valori riguardo gli scopi della disciplina, la natura delle sue conoscenze e le modalità per insegnarla e apprenderla" (Ellis, 2007, p. 47) divengono quindi gli elementi organizzativi di un modello dinamico e situato delle conoscenze professionali, che considera anche la rilevanza dei contesti per lo sviluppo delle conoscenze degli insegnanti (Banks et al., 1999; Leach & Moon, 2000).

Secondo questa prospettiva, la disciplina di insegnamento si può considerare elemento e risorsa del contesto formativo per i futuri insegnanti, rappresentando un 'contesto concettuale' (Grossman & Stodolsky, 1995). L'importanza del rapporto con la propria disciplina, per gli insegnanti di scuola secondaria, sarebbe quindi collegata alla costruzione di una forma specifica di identità culturale, intrecciando identità disciplinare, professionale e personale. Ciò si rivelerebbe in procedure didattiche e generi di discorso peculiari della disciplina, condivisi e costruiti da insegnante e allievi (Barnes, 1976, cit. da Ellis, 2007). I futuri insegnanti devono confrontarsi con la 'frammentazione dell' esperienza' e la 'ripartizione delle conoscenze' nei corsi formativi iniziali, che si riflettono nelle materie scolastiche come basi dell'organizzazione curricolare.

Con processi intrecciati di sviluppo curricolare e professionale, che astraggono le conoscenze dai contesti socio-culturali, i futuri insegnanti acquisiscono quindi procedure e regole specialistiche, rivendicando e salvaguardando un'area disciplinare di studio (Britzman, 1991). Essi possono riflettere tuttavia una varietà di paradigmi disciplinari, sviluppati nei contesti degli studi accademici di specializzazione; ciò deriva dallo sviluppo storico della disciplina - dal dibattito scientifico sui suoi aspetti costitutivi, intrecciato con le concezioni su fini e obiettivi della disciplina stessa, con implicazioni politiche e sociali (Ellis, 2007). In tal senso, paradigmi disciplinari diversi possono venir interpretati in una varietà di modi (pedagogie disciplinari e posizioni epistemologiche), in rapporto a valori e credenze che costituiscono un quadro di riferimento strutturale.

#### **1.2.4. Contesti e siti formativi**

Per una sintesi di questioni rilevanti, ci si avvale del concetto di contesto formativo (*setting*), che include quello di sito (*site*) tra i suoi elementi costitutivi (Houston, 2008).<sup>73</sup> Per contesto formativo si intende una vasta gamma di fattori, che rappresentano la totalità di siti, ambienti, persone e programmi coinvolti nella formazione degli

---

<sup>72</sup> Ciò si può integrare con le distinzioni espresse da Ball e Lacey (1980), tra i concetti di 'paradigma disciplinare' (la visione della disciplina da parte degli insegnanti, in termini di contenuti) e 'pedagogia disciplinare' (il sistema di idee e procedure per gestire l'apprendimento, quindi i metodi appropriati).

<sup>73</sup> I termini originali sono, rispettivamente, *setting* per contesto e *site* per sito (Houston, 2008).

insegnanti: quadro di riferimento concettuale del programma formativo; risorse in termini di personale, materiali e infrastrutture; ambienti di apprendimento; contesti culturali ed economici; tipologie di utenza in rapporto ai criteri di ammissione. Vi figurano anche le interrelazioni tra i diversi fattori, la configurazione delle diverse componenti formative e la loro effettiva implementazione, i processi e ruoli decisionali, e le responsabilità istituzionali per la certificazione degli insegnanti. In questo quadro di complessità, non vanno dimenticati gli influssi reciproci tra contesto formativo e singoli fattori - ad esempio tra siti, ambienti formativi (scolastici, universitari, oppure virtuali con le nuove tecnologie) e scelte di risorse appropriate, strategie formative, elementi curriculari, prospettive e contesti di lavoro futuro.

Se la formazione degli insegnanti è un sistema che può essere definito dal proprio contesto, una costante esplorazione dei fattori che influiscono sui cambiamenti dei contesti formativi è necessaria, per contribuire ad un'efficacia della formazione degli insegnanti che si rifletta in un maggior impatto educativo. I contesti formativi non possono definirsi neutrali, in quanto si caratterizzano per un valore potenziale di esiti e opportunità, e sono collegati a radici storico-culturali e connotazioni economiche.<sup>74</sup> I loro cambiamenti, associati a processi dinamici e in costante evoluzione, riflettono quindi bisogni specifici, tendenze culturali e realtà politiche. Si conferma quindi la necessità di concepire il contesto formativo in termini di gestione flessibile di processi evolutivi. Una concettualizzazione aggiornata e comprensiva di contesto formativo lo considera dunque interrelato e rispondente ad evoluzioni culturali nazionali inscritte in influssi sistemici globali – ad esempio, in rapporto a studi e raccomandazioni riguardo aree disciplinari e competenze risultate critiche per esiti educativi, oppure a considerazioni demografiche sulla popolazione scolastica in seguito a flussi di immigrazione (Houston, 2008).

Tali considerazioni, riferite alla realtà degli Stati Uniti, possono essere trasferibili alle realtà europee, inserite in una prospettiva globale. Se ogni contesto formativo si basa su premesse fondamentali e costrutti sulla funzione sociale dell'educazione, in quanto iscritto in un'arena pedagogica specifica, gli obiettivi della formazione influiranno sulle scelte caratterizzanti riguardo contenuti, processi, strategie ed esiti; di conseguenza, gli stessi siti e ambienti possono costituire contesti diversi. Ad esempio, la presenza di un sistema forte di collaborazione tra università e scuola può tradursi in processi volti a formare insegnanti competenti ed efficaci in particolare sui versanti disciplinari e pedagogici, come anche considerare importante l'inserimento dei futuri insegnanti nell'istituzione scolastica in quanto comunità e contesto di partecipazione e miglioramento sociale, con implicazioni in termini di competenze interculturali, valori e disposizioni.

Accenti diversi su aspetti particolari di un contesto formativo possono riflettere dunque visioni differenti – per connotazioni culturali, valoriali ed epistemiche - del ruolo dell'insegnante. Le critiche riguardo la scarsa rilevanza e frammentarietà del curriculum nei programmi universitari di formazione degli insegnanti hanno una lunga tradizione, che si ritrova in nazioni diverse; Darling-Hammond (2006) ribadisce invece la necessità di sviluppare una formazione più efficace in ambito universitario, per

---

<sup>74</sup> Riprendendo le prospettive già descritte di Lave (1988) e Leach e Moon (2000), si potrebbe ricordare l'interrelazione tra arene, come prodotti culturali di particolari ordini costitutivi, e contesti su più livelli, con influssi reciproci.

preparare ad una professione sempre più complessa e impegnativa. D'altro canto, una eccessiva attenzione per aspetti tecnici e basi di conoscenze professionali può essere considerata negativa, a scapito di atteggiamenti e disposizioni riguardanti la sfera interpersonale e valoriale dell'insegnante nella comunità scolastica (Zeichner, 2008).

Di conseguenza, un elemento discriminante è costituito dalle scelte degli ambienti scolastici, in base a premesse diverse sulle loro qualità per una preparazione adeguata – con interrogativi sull'opportunità di inserire i futuri insegnanti in ambienti scolastici di eccellenza, con esempi di insegnamento e apprendimento efficaci, oppure esporli a contesti problematici per prepararli a gestire situazioni analoghe in futuro (Haberman & Post, 1998). Haberman e Post (1998) sostengono inoltre l'importanza prioritaria di caratteristiche personali dei futuri insegnanti – consapevolezza e accettazione di sé, empatia, capacità di agire in situazioni caotiche, consapevolezza dei pregiudizi propri e altrui – e del loro apprendimento in situazione con il supporto di mentori esperti, come fattori determinanti per una preparazione efficace all'insegnamento in contesti scolastici problematici, caratterizzati da fenomeni di marginalità e diversità socioculturali.

A completamento del quadro concettuale descritto, si segnalano le componenti digitali e umane dei contesti formativi. Contesti formativi che rispondono in modo efficace alla velocità di innovazioni tecnologiche, considerando il loro potenziale educativo e cognitivo, dovrebbero prevedere non solo l'uso delle nuove tecnologie come strumenti e oggetti della formazione, in rapporto a competenze digitali strumentali e metacognitive necessarie, ma anche lo sviluppo di capacità critiche e di risoluzione di problemi che riguardano e coinvolgono le nuove tecnologie.

La componente umana di un contesto formativo – qualità, caratteristiche e atteggiamenti dei formatori nei diversi ruoli e contesti – è stata spesso definita, da attori e ricercatori della formazione, di importanza vitale, in quanto responsabile del sistema di supporto ai processi di apprendimento dei futuri insegnanti, caratterizzati da tensioni emotive nello sviluppo di una identità professionale (Hagger & McIntyre, 2006). Le caratteristiche e modalità di reclutamento, formazione, qualifica e riconoscimento dei formatori – in particolare quelli scolastici - come anche la continuità e intensità di impegno, coinvolgimento e contatti con i futuri insegnanti, possono riflettersi in un differenziale notevole di qualità ed efficacia formativa.

### **1.2.5. Programmi e curricula come contesti formativi**

Si parte qui dall'assunto che programmi e curricula, nelle loro dimensioni variabili, possano definirsi contesti formativi. L'accezione di programma formativo comprende in tal senso il concetto di curriculum; per una definizione di quest'ultimo che possa riflettere le caratteristiche della formazione degli insegnanti, ci si può riferire a Stenhouse (1975), che lo descrive come tentativo di comunicare principi e caratteristiche essenziali di una proposta educativa o formativa, in modo tale da consentire un esame critico e una efficace traduzione nelle pratiche.

Zeichner e Conklin (2008) sottolineano la necessità di concentrare l'attenzione su aspetti sostanziali e contestuali, non solo strutturali, dei programmi di formazione degli insegnanti, sia in dibattiti su politiche di riforme, sia in ricerche sull'efficacia<sup>75</sup> di

---

<sup>75</sup> Il concetto di efficacia (*fitness for purpose*) viene inteso in relazione al raggiungimento di obiettivi specifici; in questo caso, si articola in rapporto alle diverse prospettive sulle capacità considerate necessarie per gli insegnanti.

programmi formativi differenti, in rapporto ad esiti formativi ed educativi. A tal scopo, gli autori delineano un quadro di riferimento concettuale utile per analisi comparative esaurienti di programmi formativi, che deriva dalla rassegna di un gran numero di ricerche empiriche e studi di caso, e dalla letteratura sull'argomento.

Il punto di partenza per sviluppare tale quadro viene dato da alcuni studi di caso multipli che gettano luce su quattro aspetti critici sostanziali per l'efficacia formativa: aspetti sociali e politici del contesto istituzionale; organizzazione e obiettivi del programma; caratteristiche di candidati e formatori; curricoli formativi in termini di corsi, tirocinio, metodologie formative, e impatto di sistemi di valutazione dei programmi (Kennedy, 1998; Darling-Hammond, 2000, 2006; Zeichner & Conklin, 2008). Le conclusioni degli studi, seppure offrano solo parziali conferme e prove non definitive riguardo correlazioni tra elementi formativi ed esiti attesi, indicano aspetti di interesse per ulteriori ricerche, e suggeriscono modalità di discorso più efficaci sui programmi formativi rispetto ad analisi concernenti durata, contesto istituzionale e livello accademico.

Il primo aspetto critico di efficacia, secondo prospettive democratiche sul ruolo sociale dell'educazione, registra l'importanza di contesti e politiche istituzionali dei programmi formativi, e indica la necessità di forte supporto materiale, finanziario e ideologico al fine di sviluppare programmi di qualità per insegnanti esemplari (Goodlad, 1990). Il secondo aspetto, a livello di programma, riguarda la coerenza complessiva: le modalità delle relazioni tra componenti e attori nel programma, e i collegamenti concettuali tra componenti stesse. Ad esempio, i casi studiati da Zeichner e Conklin (2008) sottolineano il valore del coordinamento tra formatori di aree diverse, e dei collegamenti tra corsi e tirocinio. Inoltre, l'orientamento coerente di un programma formativo, con idee guida chiare, condivise e diffuse riguardo insegnamento, apprendimento e funzioni dell'istruzione – la filosofia o missione specifica del programma – sembra avere maggior impatto formativo rispetto ad aspetti strutturali e organizzativi (Tatto, 1996; Darling-Hammond, 2000).<sup>76</sup>

A questo proposito, le connotazioni valoriali delle visioni di insegnamento implicite in un programma vanno considerate, in rapporto ad una valutazione di eccellenza che può variare a seconda delle prospettive su questioni etiche controverse, e non può quindi dipendere solo dai risultati della ricerca empirica (Zeichner & Conklin, 2008). Anche la qualità intellettuale dei programmi – attività e richieste rigorose e impegnative – appare un elemento di efficacia nei casi considerati; ciò può sviluppare infatti le capacità di affrontare le tensioni del tirocinio, con gli strumenti intellettuali necessari per negoziare il difficile rapporto tra teoria e pratica, tra funzione sociale dell'istruzione e interessi individuali. Per quanto riguarda il fattore umano, gli studi ricordano l'aspetto rilevante della selezione dei candidati in ingresso, non solo per il livello di conoscenze; le disposizioni dei candidati, in rapporto a principi e orientamenti fondamentali dei

---

<sup>76</sup> Ad esempio, Tatto (1996) distingue tra programmi formativi di orientamento costruttivista o trasmissivo, e nota l'importanza di norme professionali coerenti con quelle del programma, per un impatto sulle credenze degli studenti. Darling-Hammond (2000), secondo una prospettiva democratica dell'educazione, fa equivalere efficacia formativa e preparazione all'insegnamento, incentrata sia sull'apprendimento (*learning-centered*), sia su caratteristiche culturali, esperienze, bisogni e talenti degli studenti (*learner-centered*).

programmi, possono risultare determinanti per l'apprendimento in formazione (Kennedy, 1998).

Il quarto aspetto riguarda i curricula formativi, e suggerisce l'importanza della qualità e durata delle esperienze di tirocinio, in quanto intrecciate con i corsi universitari, e sostenute in modo efficace e intensivo dai formatori. Elementi di efficacia del tirocinio sono ritrovati nelle opportunità di osservare e discutere reciprocamente le pratiche per corsisti e insegnanti esperti, e avere accesso a materiali e risorse di colleghi.

Per quanto riguarda strategie e attività formative, i casi studiati rivelano l'opportunità di rispecchiare metodi e strategie che si intende far acquisire ai corsisti per le loro pratiche didattiche, aiutandoli a riflettere sui vantaggi di pratiche innovative, e a sperimentare la loro applicazione (Kennedy, 1998; Humphrey et al., 2005; Darling-Hammond, 2006). Infine, strategie mirate a collegare l'apprendimento in formazione ai problemi reali delle pratiche di tirocinio – studi di caso, ricerca didattica, portfolio e valutazioni dell'insegnamento – sembrano essere efficaci per integrare la formazione nel contesto delle pratiche (Darling-Hammond, 2000, 2006).

Il quadro di riferimento concettuale delineato, che si basa su studi precedenti, indica quindi elementi specifici dei programmi formativi che possono orientare una valutazione della loro efficacia. Gli autori sottolineano l'importanza fondamentale di considerare non solo la presenza di aspetti sostanziali, ma anche i modi e contesti in cui vengono elaborati e attuati.

Completano il quadro note esplicative e commenti sulle varie dimensioni del quadro, ed esempi di possibili applicazioni in contesti specifici. Per la dimensione sociale e istituzionale, si sottolinea l'influsso importante, per le caratteristiche di un programma, non solo di politiche nazionali, ma anche di tipologia e dimensioni dell'istituzione formativa. Vi sono inoltre riferimenti a schemi elaborati in letteratura, per descrivere gli orientamenti concettuali di programmi formativi (Feiman-Nemser, 1990; Zeichner, 2003; Cochran-Smith & Fries, 2005). Viene ribadita, tuttavia, la necessità di indagare sul significato specifico di *slogans* largamente adottati nella formazione in contesti specifici, che possono nascondere orientamenti diversificati.<sup>77</sup> Per quanto riguarda il curriculum, fattori di diversità possono riguardare l'enfasi attribuita a componenti quali la preparazione disciplinare specifica, le conoscenze pedagogiche, l'entità della supervisione di pratiche didattiche, oppure la consistenza di corsi universitari e tirocinio necessari prima di avere piena responsabilità di una classe.

Un'altra questione discriminante riguarda l'accento sulla preparazione metodologico-didattica, con programmi che possono concentrarsi solo su metodologie disciplinari, prevedere corsi metodologici generali rivolti a candidati con specializzazioni diverse, oppure una combinazione dei due approcci. Per un'analisi della coerenza tra curriculum, missione e rigore di un programma, l'attenzione va ai rapporti tra visioni di apprendimento e insegnamento, *standards* chiari su pratiche didattiche attese e criteri di valutazione, e impegno cognitivo riflesso in letture, relazioni e valutazioni del programma.

---

<sup>77</sup> Viene citato l'esempio degli *standards* nazionali statunitensi di accreditamento formativo, realizzati secondo visioni estremamente diverse (Zeichner & Conklin, 2008).

**Tabella 1.I – Quadro di riferimento riguardo aspetti fondamentali dei programmi di formazione iniziale degli insegnanti, per un discorso sull’efficacia formativa (Zeichner & Conklin, 2008, p. 276)**

<b>1. Contesti sociali e istituzionali</b>
Tipo di istituzione e relativa missione
Struttura del programma (lunghezza, livello accademico)
Supporto istituzionale alla formazione degli insegnanti
Contesto di politiche e orientamenti nazionali
<b>2. Concezioni di insegnamento, apprendimento, istruzione, formazione, ruolo insegnante</b>
Chiarezza di formulazione
Ampiezza di condivisione
Grado di impegno nel realizzarle
<b>3. Processi di selezione in ingresso</b>
Contenuti dei criteri di ammissione
Coerenza con la missione del programma
Selettività dei processi
<b>4. Curricolo formativo</b>
Enfasi su diversi aspetti della preparazione
Posizione delle diverse componenti del curricolo nel programma
Collegamento con la missione del programma
Rappresentazione di prospettive diverse nel curricolo
Rigore accademico
Integrazione di argomenti prioritari (ad es. questione della diversità nell’insegnamento) nel curricolo, oppure solo in corsi specifici
Preparazione all’ insegnamento per diverse fasce di età
<b>5. Esperienze di tirocinio</b>
Numero, durata e posizione di esperienze di tirocinio nel curricolo
Modalità di collegamenti con il resto del programma
Livello di responsabilità accordato nelle pratiche di insegnamento
Modalità di collegamento a precedenti esperienze di pratiche didattiche
<b>6. Strategie formative</b>
Caratteristiche delle strategie
Uso delle strategie, scopi, modalità di presentazione e supporto
Modellizzazione delle strategie di insegnamento da parte dei formatori
<b>7. Aspetti organizzativi interni</b>
Organizzazione degli studenti in ‘classi’
Organizzazione verticale oppure orizzontale dello staff (responsabilità dei formatori per corsi singoli oppure aree diverse del programma)
Profilo dei formatori
Preparazione e supporto ai formatori nel loro ruolo
Livello di coerenza tra componenti scolastiche e universitarie del programma
<b>8. Uso di dati sulla valutazione dei programmi formativi</b>
Modalità d’uso dei dati sulla valutazione per guidare le decisioni sul programma

Il tirocinio rappresenta una delle componenti di maggior variabilità, in rapporto a numerose dimensioni: durata (in termini di settimane e semestri, fino ad un anno); scansione temporale (esperienze di tirocinio distribuite, oppure concentrate in un periodo, spesso verso la fine del programma); natura e livello delle responsabilità di



insegnamento dei corsisti in tirocinio. Dal punto di vista della coerenza del programma, può variare la natura dei collegamenti tra esperienze di tirocinio e corsi universitari, in particolare per quanto riguarda coinvolgimento e conoscenze dei supervisori scolastici (i mentori, secondo l'accezione prevalente in Europa). Un altro elemento concerne la misura in cui le pratiche di insegnanti esperti nelle classi osservate riflettono le visioni di apprendimento e insegnamento espresse dal programma (Hammerness, 2006). Infine, i programmi formativi variano per livello di precisione e tempistica nel definire caratteristiche e requisiti del tirocinio, e nei modi in cui le esperienze di pratiche didattiche vengono modulate e collegate in un continuum di complessità e autonomia crescenti (Brouwer & Korthagen, 2005).

Le differenti strategie formative in uso sono state oggetto di numerose ricerche e analisi di efficacia – tra gli esempi di strategie, si possono ricordare: *microteaching*, simulazioni al computer, tecnologie video e multimediali, autobiografie, ricerca azione,<sup>78</sup> e i già citati portfolio e studi di caso (Darling-Hammond et al., 2005; Grossman, 2005).

Zeichner & Conklin (2008) ricordano poi la critica di Shulman (2005) riguardo l'estrema varietà di approcci, e la sua raccomandazione a favore di una serie ristretta e condivisa di 'pedagogie distintive' dei programmi di formazione degli insegnanti, in modo analogo a quanto accade in altre professioni.<sup>79</sup>

Alla varietà di approcci formativi, anche interna ai programmi, si aggiunge la diversità nell'implementare le stesse strategie con modi e scopi differenti, da considerare nell'analisi. Un esempio è rappresentato dal portfolio, che può servire a documentare il raggiungimento di *standards* attesi, oppure promuovere la riflessione su esperienze di tirocinio e insegnamento. Per quanto concerne aspetti organizzativi interni, l'organizzazione dello staff secondo modalità orizzontali oppure verticali può caratterizzare un programma come frammentario oppure integrato. Una modalità orizzontale, organizzata per discipline, si riflette nella seguente descrizione:

I futuri insegnanti procedono di corso in corso, come in un ascensore che si sposta da un piano all'altro. I docenti di scienze educative stanno alla porta dell'ascensore, e dispensano idee e atteggiamenti ai corsisti, che si fermano metodicamente ad ogni piano per arrivare alle pratiche didattiche. I futuri insegnanti ricevono gli elementi di conoscenze professionali nella speranza che avranno valore quando entrano in tirocinio.

(Tom, 1997, p. 145)

La responsabilità dei formatori in questo caso viene limitata ad un elemento del programma, e vede i corsisti in contatto con gruppi di persone diverse su piani diversi, spesso senza comunicazione tra loro, con possibilità di ridondanza oppure lacune di contenuti. Per maggiore integrazione tra aree di conoscenze specifiche e pratica didattica, un'organizzazione verticale vede invece i formatori seguire più aree del

---

<sup>78</sup> Nell'originale, *practitioner research*. La traduzione sceglie un termine largamente diffuso, nel descrivere una ricerca condotta da insegnanti sulle proprie pratiche, per risolvere problemi e migliorare l'insegnamento.

<sup>79</sup> Tra le iniziative in tal senso in contesti statunitensi, viene citata la raccolta di strategie formative in rete da parte di una fondazione con fini educativi - la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. (Zeichner & Conklin, 2008, p. 280).

programma, oppure sostenere i corsisti nella comprensione e analisi di componenti diverse – ad esempio un formatore universitario come responsabile per una ‘classe’ di corsisti, che sostiene nei processi di apprendimento che attraversano e connettono le fasi del programma (Tom, 1997). Si segnala quindi come dimensione critica per una formazione coerente il livello di conoscenza dell’intero programma da parte dei formatori. La stabilità e permanenza dello staff formativo giocano inoltre un ruolo importante, come anche la possibilità di creare collegamenti tra componenti universitarie e scolastiche tramite figure di confine, sia formatori universitari che tengono seminari nelle scuole come supporto ai corsisti in tirocinio, sia insegnanti esperti distaccati nelle università, come responsabili di corsi metodologici generali oppure disciplinari (Benyon et al., 2004; Post et al., 2006).

Un’ ultima questione di efficacia riguarda l’uso di dati per guidare le decisioni sui programmi; al di là della presenza di procedure di valutazione richieste a livello nazionale oppure istituzionale locale nei diversi contesti, mancano spesso prove del loro uso effettivo per migliorare i programmi. A tal proposito, vi sono raccomandazioni a favore di pratiche formative fondate su dati e prove (*evidence-based*) (Fallon, 2006). Zeichner & Conklin forniscono alcuni esempi, da esperienze personali di valutazione di programmi e osservazioni di pratiche formative: i formatori possono condurre interviste e indagini coinvolgendo corsisti e formatori universitari, studi di caso sull’insegnamento in tirocinio, rassegne di letteratura rilevante, e analisi di pratiche in altre istituzioni (Zeichner & Conklin, 2008).

Infine, un elemento di attenzione nel condurre analisi e ricerche su programmi formativi riguarda il problema di comparazioni superficiali, oppure basate principalmente sulle descrizioni dei formatori. Nel primo caso, analisi comparative dovrebbero analizzare in dettaglio caratteristiche istituzionali e organizzative, al di là di etichette e definizioni generiche, e considerare le possibili, considerevoli variazioni in programmi esistenti in contesti multipli. Nel secondo, si ricorda che la consuetudine ad affidarsi solamente a fonti documentarie ufficiali o resoconti di formatori per un’analisi di programmi e loro differenze può far sottovalutare il divario tra descrizione, retorica e realtà (Humphrey et al., 2005; Zeichner & Conklin, 2008).

Ad esempio, un esame di caratteristiche e qualità degli scritti richiesti agli studenti, relative valutazioni, tematiche e letture assegnate può essere efficace (Boyd et al., 2006). Considerando le implicazioni di fattibilità, per studi singoli, nel replicare procedure di ricerche approfondite e su ampia scala come quelle citate, si raccomanda l’opportunità di continuare e approfondire studi precedenti, se possibile adottando metodi e strumenti simili per raccogliere dati in contesti diversi (Zeichner, 2005).

## CAPITOLO 2. PROSPETTIVE EUROPEE: POLITICHE, ORIENTAMENTI, PROPOSTE

### 2.1. La dimensione europea di educazione e formazione, lifelong learning e ruolo degli insegnanti

Educazione e formazione giocano un ruolo di primaria e crescente importanza nelle politiche europee,<sup>80</sup> costellate di riferimenti ad una economia competitiva della conoscenza, in seguito agli obiettivi nella Dichiarazione di Lisbona.<sup>81</sup> Le conclusioni della 'Agenda di Lisbona', considerata una svolta decisiva per la 'unionizzazione' degli orientamenti educativi europei, raccomandano la promozione di nuove abilità di base, e maggior trasparenza di qualifiche accademiche e professionali, con influssi su tutti i livelli educativi e formativi (Nóvoa & deJong-Lambert, 2003).<sup>82</sup> Il miglioramento dei sistemi educativi e formativi europei rappresenta il primo dei tredici obiettivi concreti, raggruppati in tre finalità strategiche (qualità, accesso, apertura al mondo), del rapporto della Commissione Educazione al Consiglio Europeo, approvato dal Consiglio Europeo nel 2001 (Council of the European Union, 2001).

Lo sviluppo di una dimensione europea,<sup>83</sup> in termini di convergenze normative e sistemiche verso traguardi condivisi in campo educativo, aveva già avvicinato gli Stati-Membri, consapevoli di dover collaborare di fronte alle sfide globali di competitività e sviluppo tecnologico. Iniziative di Commissione Europea e Consiglio Europeo a partire dagli anni '90, volte a promuovere la mobilità professionale e accademica con trasparenza e comparabilità di titoli, e uso delle nuove tecnologie per l'apprendimento a distanza, hanno riflesso tentativi di superare una situazione ambivalente – da un lato, pressioni europee per armonizzare il sistema educativo e formativo; dall'altro, difesa persistente dell'autonomia nazionale negli Stati-Membri.

Il richiamo diretto alla modernizzazione dei sistemi educativi nelle conclusioni di Lisbona, espresso nel programma strategico *Education and Training 2010* e documenti collegati (European Council, 2000, 2001, 2002; European Commission, 2004a, 2005a, 2005b), coinvolse per la prima volta i Ministri dell'Educazione in un programma decennale con obiettivi condivisi – aprire i sistemi educativi e formativi nazionali al mondo esterno, facilitarne l'accesso e migliorarne la qualità ed efficacia (cfr. Figura 2.1).

---

<sup>80</sup> La Comunità Europea è stata descritta, nel periodo fino agli anni '70, come 'l'Europa dei mercanti'; la 'Europa dell'educazione' viene fatta iniziare nel 1974, con la creazione della Commissione sull'Educazione (Rubio, 1997, p. 72). Tuttavia, gli obiettivi economici sembrano esercitare tuttora un impatto determinante sulle politiche educative europee (Ertl, 2006).

<sup>81</sup> L'inclusione formale di educazione e formazione nel Trattato di Maastricht del 1992 segnò l'inizio dell'interesse delle politiche europee in quest'ambito, insieme alle dichiarazioni di Delors sulla società della conoscenza, nel Libro Bianco (Commissione Europea, 1994).

<sup>82</sup> Un esempio rilevante è rappresentato dall'intento di definire e implementare il Quadro di Riferimento Europeo per le Qualifiche (EQF), coordinato con iniziative nazionali (*EQF-European Qualifications Framework for Lifelong Learning*) (European Commission, 2005d; European Communities, 2008).

<sup>83</sup> Il Libro Verde sulla dimensione europea dell'educazione (Commission of the European Communities, 1993) dichiarò l'obiettivo fondamentale di una cooperazione europea in ambito educativo e formativo, per promuovere una identità europea nelle nuove generazioni. Alcuni studi hanno rivelato una ampia varietà di interpretazioni e implementazioni del concetto negli Stati-Membri (Phillips & Economou, 1999; Economou, 2003; Savvides, 2003).



**Figura 2.1 – Istruzione e formazione professionale: finalità strategiche e obiettivi chiave (Council of the European Union, 2001)**

Il Consiglio Europeo di Barcellona nel 2002 definisce le abilità di base da promuovere in una prospettiva di apprendimento permanente,<sup>84</sup> sottolineando la necessità di potenziare la loro padronanza (European Council, 2002b).<sup>85</sup> In particolare, viene richiamata l'attenzione sulle competenze digitali e plurilinguistiche, considerate essenziali per promuovere la dimensione europea in educazione, integrandola nelle abilità di base degli studenti. Secondo una prospettiva di qualità nella cooperazione europea, un documento del 2002 delinea poi quindici indicatori per l'apprendimento permanente (European Commission DG Education and Culture, 2002), estendendo l'ambito di documenti precedenti riguardo gli indicatori per la qualità dell'istruzione scolastica e universitaria.<sup>86</sup> La decisione di adottare dati qualitativi e quantitativi

<sup>84</sup> Il paradigma concettuale del *Lifelong Learning*, sotteso all'Agenda di Lisbona come strategia fondamentale complessiva, viene riassunto in un documento europeo del 2002 (European Commission, 2002a, p. 78). Inteso come processo permanente, in senso sociale e personale e non solo lavorativo, sottolinea lo sviluppo di capacità e competenze di apprendimento individuali; comprende non solo una dimensione temporale, ma anche di apprendimento in senso più ampio (*lifewide*), in molteplici contesti e situazioni.

<sup>85</sup> Il lavoro dell'agenda di Lisbona per un quadro europeo di riferimento sulle abilità per l'apprendimento permanente si inquadra nell'interesse globale sulle competenze chiave, con iniziative da parte dell'OECD (Progetto SeDeCo per la definizione e selezione di competenze) e dell'ASEM (Asia-Europe Meeting) sulle competenze nel quadro di un apprendimento permanente. Rientrano in quest'ambito lo studio Eurydice sulle competenze collegate a obiettivi trasversali (Eurydice, 2002), e l'indagine internazionale PISA, che sottolinea l'importanza di abilità e attitudini generali, tra cui quelle metacognitive legate all'apprendimento autonomo (OECD, 2001).

<sup>86</sup> Ci si riferisce ai seguenti documenti rilevanti: raccomandazioni sulla cooperazione europea per l'assicurazione di qualità nell'istruzione universitaria (European Parliament and Council, 1998) e

specifici come indicatori riflette, a livello politico, l' intento di promuovere dialogo e riforme in campo educativo e formativo, descrivendo situazioni correnti, obiettivi, progressi e possibili fattori rilevanti.

Gli indicatori si articolano in quattro aree – abilità, competenze e disposizioni individuali; accesso e partecipazione; risorse; strategie e sviluppi a livello sistemico – e si riferiscono per lo più a dati esistenti (European Commission DG Education and Culture, 2002, p. 8).<sup>87</sup> Gli indicatori nella prima area fanno riferimento alle 'nuove abilità per la società della conoscenza' citate nelle conclusioni di Lisbona,<sup>88</sup> concentrandosi su abilità scientifiche, metacognitive, culturali, sociali e di cittadinanza attiva, dove si trovano dati comparabili di indagini internazionali. Nella seconda area delle risorse, vi è un indicatore sull'apprendimento di insegnanti ed educatori, definiti di centrale importanza, per qualità e ruolo, nelle istanze molteplici dell'apprendimento permanente; la difficoltà di isolare indicatori rilevanti in merito circoscrive l'interesse del documento alla formazione iniziale.

Le conclusioni del documento individuano cinque sfide per la qualità nell'apprendimento permanente – sviluppo di competenze, risorse, inclusione, cambiamenti sistemici (procedure di accreditamento, certificazione e mobilità), e comparabilità di dati. Considerazioni specifiche riguardo le sfide nell'insegnamento riguardano l'uso delle nuove tecnologie e l'orientamento centrato sul discente, come anche un rapporto adeguato tra numero di insegnanti e studenti.

In seguito, un gruppo di lavoro con esperti europei ha prodotto descrizioni di otto competenze chiave,<sup>89</sup> come quadro di riferimento per l'intera gamma di ambiti educativi e formativi, di tipo formale, informale e non formale,<sup>90</sup> in prospettiva europea di apprendimento permanente (European Commission, 2004a).<sup>91</sup>

Le otto competenze chiave vengono articolate nel modo seguente:<sup>92</sup>

---

scolastica (European Parliament and Council, 2001a); rapporto europeo su 16 indicatori di qualità nell'istruzione scolastica (European Commission DG Education and Culture, 2001).

<sup>87</sup> Per gli indicatori della prima area (competenze e abilità individuali di base), ci si riferisce ai dati quantitativi delle indagini PISA sulla popolazione scolastica.

<sup>88</sup> Le otto aree relative alle nuove abilità, citate nei documenti dell'Agenda di Lisbona, verranno poi sviluppate nel rapporto del 2004 sulle otto competenze chiave (European Commission, 2004a). Cfr. paragrafo successivo.

<sup>89</sup> Le 'competenze chiave' (*key competences*) "rappresentano un insieme trasferibile, multifunzionale di conoscenze, abilità e attitudini necessarie per la realizzazione e lo sviluppo, l' inclusione e impiegabilità individuali. Al termine dell' istruzione o formazione professionale obbligatoria, dovrebbero essere state sviluppate, per agire come fondamenti e prerequisiti per l'apprendimento successivo, in prospettiva permanente" (European Commission, 2004a, p. 6).

<sup>90</sup> I tre ambiti si possono definire nel modo seguente. Educazione/istruzione formale e non-formale implicano attività organizzate e continuative, e si distinguono per contesti ed età dei discenti; nel secondo caso possono realizzarsi anche all' esterno di sistemi e istituti educativi formali. L'apprendimento informale è caratterizzato da un basso livello di organizzazione, a livello individuale o di gruppo, sovrapponendosi in parte a programmi non-formali, soprattutto nell'apprendimento assistito dalle nuove tecnologie (European Commission DG Education and Culture, 2002, pp. 79-80).

<sup>91</sup> La scelta di preferire il termine 'competenza' a quello precedente di 'abilità di base' viene motivata con le connotazioni restrittive del secondo termine, che indica abilità necessarie alla sopravvivenza. Il termine 'competenza' viene quindi descritto come una combinazione di abilità, conoscenze, attitudini e disposizioni, compresa quella ad imparare.

<sup>92</sup> Le otto competenze, con relative liste di conoscenze, abilità e disposizioni, presentano aspetti sovrapponibili in diversi casi. Vi è inoltre la questione critica delle connotazioni di alcuni termini in

- Comunicazione in lingua materna
- Comunicazione in una lingua straniera<sup>93</sup>
- Abilità matematiche (*mathematical literacy*) e competenze di base in scienze e tecnologie<sup>94</sup>
- Competenze digitali<sup>95</sup>
- Disposizioni e abilità ad imparare a imparare<sup>96</sup>
- Competenze interpersonali e civiche<sup>97</sup>
- Disposizioni e abilità per l'innovazione (*entrepreneurship*)<sup>98</sup>
- Espressione culturale.<sup>99</sup>

(European Commission, 2004a, pp. 7-8)

Una questione dibattuta dagli esperti concerne la possibilità di determinare un livello minimo di padronanza in tali competenze, cruciali per il capitale culturale, sociale ed umano dell'individuo, in termini di autorealizzazione, cittadinanza attiva e professionalità. L'approccio adottato tiene conto dell'estrema fluidità e velocità dei cambiamenti sociali, e delinea elementi essenziali delle competenze, cruciali per un loro ulteriore sviluppo; non trova quindi necessario distinguere tra livelli minimi e avanzati per la maggior parte delle competenze, collegando invece valutazioni di adeguatezza per qualsiasi competenza ai requisiti di contesti e situazioni particolari. La maggior parte delle competenze chiave, soprattutto quelle generiche e trasversali, appare poco adatta a criteri di misurabilità;<sup>100</sup> tuttavia, per le lingue straniere si considera adeguato il Quadro

---

contesti sociolinguistici diversi – i.e. per le competenze interpersonali, riguardo termini quali 'compromesso' e 'tolleranza'. Ciò suggerisce l'opportunità di adattare il quadro di riferimento delle competenze a specifiche situazioni culturali.

<sup>93</sup> In modo analogo alla lingua materna, si basa sull'abilità di comprendere, esprimere e interpretare pensieri, fatti e sentimenti in una varietà di contesti sociali. Implica abilità interculturali e di mediazione.

<sup>94</sup> Le prime si riferiscono alle abilità di calcolo per risolvere problemi in situazioni quotidiane. Le abilità scientifiche implicano l'uso di conoscenze e metodi per spiegare il mondo naturale. Le competenze tecnologiche implicano l'applicazione di conoscenze e metodi per modificare l'ambiente in risposta alle necessità umane.

<sup>95</sup> Implicano un uso sicuro e critico dei mezzi elettronici per lavoro, svago e comunicazione. Le competenze in quest'ambito sono collegate al pensiero logico e critico, e a livelli alti di abilità comunicative e di gestione di informazioni. Viene indicato un livello base di competenza, riguardo l'uso di tecnologie multimediali per trattare e scambiare informazioni, e comunicare via Internet.

<sup>96</sup> Si definiscono come disposizioni e abilità per organizzare e regolare il proprio apprendimento, individualmente e in gruppo. Includono l'abilità di gestire il tempo in modo efficace, risolvere problemi, acquisire, elaborare, valutare e assimilare nuove conoscenze, e applicarle in una varietà di contesti.

<sup>97</sup> Implicano i comportamenti necessari per una partecipazione efficiente e costruttiva alla vita sociale, e la risoluzione di conflitti; si riferiscono all'interazione individuale e in gruppo, in contesti pubblici e privati.

<sup>98</sup> Si articolano in una componente attiva e passiva: la propensione a promuovere cambiamenti e ad accettare, e sostenere innovazioni esterne. Ciò implica assumersi responsabilità per le proprie azioni, sviluppare una visione strategica, fissare e raggiungere obiettivi, con la motivazione al successo.

<sup>99</sup> Comprende un apprezzamento dell'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni tramite una varietà di mezzi, includendo musica, letteratura, arti plastiche e danza.

<sup>100</sup> Ad esempio, nella competenza digitale, vi sono poche situazioni in cui sono sufficienti abilità di base; molto spesso, si richiede pensiero critico e consapevolezza di implicazioni più ampie dell'uso dei media

Comune Europeo di Riferimento (CEF), dall' approccio analogo, che considera discenti e parlanti di lingue straniere come agenti sociali con compiti da svolgere in contesti, situazioni e ambiti particolari (Council of Europe, 2001).

L' invito ad applicare principi comuni di riferimento europei compare poi nel rapporto intermedio sull' Agenda di Lisbona, con il fine di sostenere politiche nazionali; pur sottolineando l'assenza di obbligo in tal senso per gli Stati-Membri, si indica tuttavia il contributo di principi condivisi per sviluppare fiducia reciproca e riforme necessarie (European Council, 2004).

Il programma decennale dell'Agenda di Lisbona ha comportato l'accettazione generale del Metodo Aperto di Coordinamento<sup>101</sup> tra Stati-Membri e il riferimento a indicatori comuni per valutare i progressi verso gli obiettivi fissati, aggirando parzialmente il principio di sussidiarietà, che vede l'azione dell' Unione Europea come sostegno supplementare a politiche e quadri normativi nazionali.<sup>102</sup> Il ricorso crescente ad iniziative e accordi a livello intergovernativo, di fatto, ha esteso la base legale per le azioni promosse dall'Unione Europea.

L'esempio più importante è rappresentato dalla Dichiarazione di Bologna per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, con relative comunicazioni seguenti, che si intreccia con le istanze del Quadro di Riferimento Europeo delle Qualifiche (EQF).<sup>103</sup> Il raccordo previsto tra EQF e sistemi di qualificazioni nazionali, come indipendenti ma mutualmente compatibili, indica il traguardo del 2012 per riferimenti ai livelli EQF nelle certificazioni individuali di titoli rilasciati in Europa. A causa delle spiccate diversità di sistemi educativi e formativi europei, i descrittori degli otto livelli di riferimento EQF sono collegati ad esiti di apprendimento distinti in conoscenze, abilità e competenze, per consentire comparabilità e cooperazione transnazionali.

Con un approccio sempre più sistematico e integrato con i processi dell'Agenda di Lisbona, il finanziamento dei programmi europei - dapprima nel quadro del programma SOCRATES, poi con il *Lifelong Learning Programme* – ha incentivato la cooperazione tra attori nazionali diversi, contribuendo di fatto alle politiche europee di coordinamento di riforme nazionali, verso sviluppi analoghi in sistemi educativi e formativi. Tuttavia, nonostante ripetute raccomandazioni europee, i processi di trasformazione nazionali,

---

digitali. Per la misurazione di competenze alfabetiche di base, vengono citati invece gli strumenti delle indagini PISA.

<sup>101</sup> Il metodo aperto di coordinamento consente all'Unione Europea di fissare linee guida per le politiche nazionali, e scadenze per implementarle; impiega inoltre indicatori e parametri di riferimento (*benchmarks*) per il confronto tra Stati-Membri, con monitoraggio periodico e valutazione tra pari. Ne risultano tensioni tra obiettivi di convergenza e nozioni di sussidiarietà (Ertl, 2006).

<sup>102</sup> I riferimenti ai principi di sussidiarietà e autonomia culturale, negli articoli 126, 127 e 128 del Trattato di Maastricht, sono stati interpretati come risposte alle preoccupazioni di Stati-Membri contrari ad una armonizzazione educativa – Germania e Regno Unito in particolare – per possibili prevaricazioni da parte dell' Unione Europea, rispetto a competenze nazionali e regionali in educazione (Ertl, 2006). Gli stessi principi si ritrovano nel Trattato di Lisbona, entrato in vigore nel Dicembre 2009 e ratificato da tutti gli Stati-Membri.

<sup>103</sup> Il quadro di riferimento prevede otto livelli che comprendono la gamma completa di qualificazioni: dal Livello 1, corrispondente al titolo di scuola superiore, al Livello 8, per gli studi di dottorato. Poichè mira a promuovere l'apprendimento permanente, comprende titoli acquisiti in qualsiasi contesto formativo (European Communities, 2008).

lenti e contraddittori, si realizzano a velocità diverse, richiedendo novità di approcci e mentalità in politiche e pratiche con marcate differenze culturali.

Nell'istruzione superiore, gli Stati-Membri continuano a salvaguardare le loro prerogative; vi sono pochi obiettivi comuni concreti riguardo il settore universitario nel programma d'azione 2010, e tali limiti legali e politici impediscono un approccio più diretto della Commissione Europea (European Commission, 2005a). Dai rapporti sui progressi dell'Agenda di Lisbona, adesione e impegno degli Stati-Membri sembrano spesso retorici, soprattutto nelle nazioni del nucleo fondante dell'Unione Europea; si tendono a sviluppare riforme appropriate a tradizioni, sfide e scopi peculiari, con priorità variabili (Commission of the European Communities, 2005b; Ertl, 2006).

Ne consegue la richiesta di riforme sistemiche e rinnovamenti nella gestione dei sistemi educativi e formativi, in presenza di implementazioni nazionali deboli di impegni europei. Tra le conclusioni del rapporto intermedio del 2005 sull'Agenda di Lisbona, si trovano riferimenti a due aspetti rilevanti: la necessità di formazione iniziale e aggiornamento di qualità per gli insegnanti, a causa di una media di età piuttosto elevata nella professione in Europa; le scarse competenze linguistiche degli studenti europei, che per lo più non possiedono la padronanza di due lingue straniere (Commission of the European Communities, 2005b).

Una strategia complessiva, necessaria ai fini di aggiornare conoscenze, abilità e competenze avanzate per lo sviluppo individuale e la partecipazione sociale, si trova nell'approccio integrato del *Lifelong Learning Programme*, per il miglioramento e la convergenza di sistemi educativi e formativi, mediante cooperazione e scambio di conoscenze su innovazioni di processi e prodotti (European Parliament and Council, 2006a) (cfr. Figura 2.2). Le abilità collegate alla meta-competenza di 'imparare a imparare' – adattarsi ai cambiamenti, orientarsi e selezionare all'interno di flussi imponenti di informazioni – vengono definite fondamentali per costruire un apprendimento individuale efficace.

La consapevolezza della qualità dell'insegnamento – in termini di motivazione, abilità e competenze - come singolo fattore chiave per i risultati degli allievi, ha costituito il *leitmotiv* in una successione di documenti e rapporti europei, dalle conclusioni di Lisbona in poi. L'importanza delle competenze richieste in campo lavorativo e la necessità di adattare i programmi educativi e formativi in tal senso indica il ruolo complesso degli insegnanti, mediatori tra gli studenti ed un mondo in rapida evoluzione. Ciò richiede una cultura di riflessione e ricerca con prospettive di formazione permanente, nel quadro di riforme dei sistemi educativi che assicurino equità ed efficacia (Commission of the European Communities, 2007). Su note simili, un recente rapporto UNESCO segnala l'opportunità di considerare, in politiche e curricoli formativi, l'apprendimento degli insegnanti secondo prospettive di continuità,<sup>104</sup> con un quadro di riferimento complessivo sulle modalità con cui i professionisti dell'educazione acquisiscono o migliorano le loro competenze (Schwille & Dembélé, 2007).

---

<sup>104</sup> Il rapporto presenta un quadro concettuale riguardo il processo definito '*the continuum of teacher learning*', per organizzare e comprendere i meccanismi con cui gli insegnanti (definiti *professional educators*) sviluppano le loro capacità di insegnare. In tal senso, fa riferimento alle prospettive provenienti da diversi studi (Day, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Darling-Hammond & Bransford, 2005).



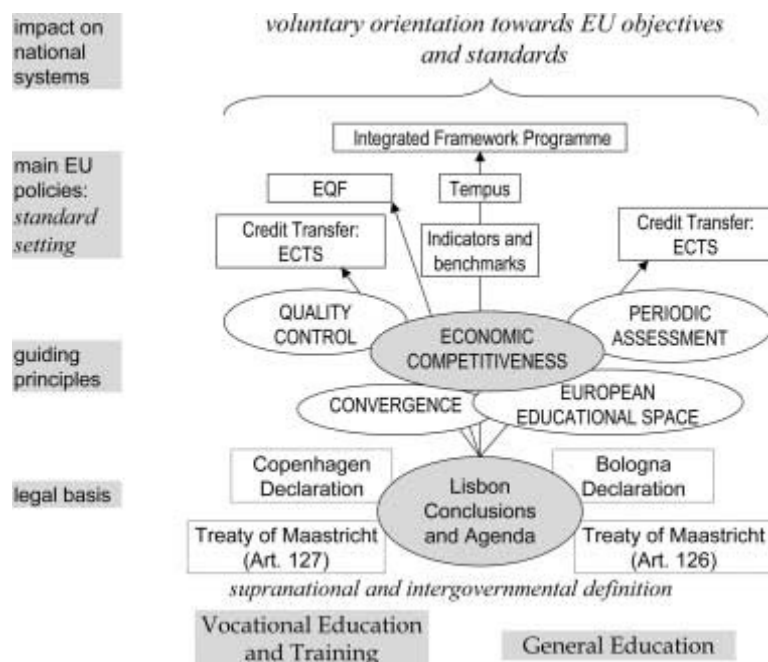


Figura 2.2 – Modello di politiche europee in educazione e formazione: dall’Agenda di Lisbona al *Life Long Learning Programme* (Ertl, 2006, p. 20).

## 2.2. Formazione degli insegnanti: competenze professionali e mobilità

Il Libro Verde sulla Formazione degli Insegnanti in Europa, contemporaneo alla dichiarazione di Lisbona, prospetta la necessità di un sistema aperto e dinamico, che coinvolga sfere e attori diversi, superando un modello formativo statico e generiche affermazioni di accordo sui cambiamenti necessari negli Stati-Membri (Buchberger et al., 2000).

I rapporti Eurydice del 2002 e 2004 riguardo la formazione iniziale e la carriera degli insegnanti europei, mirati ad individuare le modalità per rendere attraente ed efficace il profilo professionale dell’ insegnante nel nuovo millennio, sottolineano la scarsa attenzione alle competenze di *behaviour management* (gestione di conflitti e problemi disciplinari in classe) nella formazione iniziale degli Stati-Membri; ancor meno rilevanti appaiono le competenze organizzative. Le nuove tecnologie occupano invece un ruolo di primo piano come elemento obbligatorio nei curricoli formativi di quasi tutti gli stati europei, insieme ad aspetti di inclusione e interculturalità (Eurydice, 2002). Le conclusioni dei rapporti Eurydice individuano una tensione tra le istanze formative delle discipline di insegnamento, legate ad una prospettiva accademica di preparazione dei docenti, e l’approccio interdisciplinare atto a sviluppare competenze trasversali.

In risposta alle sfide nel rapporto intermedio sull’Agenda di Lisbona, e a sostegno di politiche nazionali locali, un documento sui principi comuni per le competenze e qualifiche degli insegnanti europei considera l’insegnamento una professione altamente

qualificata in un contesto di apprendimento permanente e mobilità, che si basa su collaborazioni tra attori diversi (European Commission DG Education and Culture, 2005).<sup>105</sup>

Nel documento, la natura composita della formazione universitaria degli insegnanti viene articolata e descritta nel modo seguente: conoscenze disciplinari e pedagogiche; abilità e competenze per sostenere l'apprendimento; comprensione delle dimensioni sociali e culturali dell'insegnamento. Si raccomandano come obiettivi prioritari lo sviluppo professionale e l'apprendimento permanente degli insegnanti, insieme alla mobilità professionale tra livelli, ruoli e contesti diversi in campo educativo. Infine, si afferma la necessità di collaborazioni interistituzionali tra soggetti e attori diversi per integrare abilità pratiche e basi scientifiche dei futuri insegnanti, favorendo lo sviluppo di competenze riflessive. Secondo questa prospettiva, la formazione all'insegnamento dovrebbe perciò fondarsi sulla ricerca, ed essere essa stessa oggetto di studio.

Il documento delinea tre ampie aree di competenze; la prima - saper lavorare con gli altri - sottolinea i valori di inclusione sociale insiti nella professione, per lo sviluppo del potenziale di ogni studente, insieme ad abilità relazionali, conoscenze psico-pedagogiche e capacità di cooperazione tra pari. La seconda - saper usare conoscenze, tecnologie e informazioni - implica le capacità di reperire, analizzare, validare, trasmettere e sottoporre a riflessione diversi tipi di conoscenze (e quindi guidare gli studenti ad orientarsi nelle reti di informazioni) con un uso appropriato e sicuro delle nuove tecnologie per l'insegnamento e aggiornamento professionale. Ciò implica abilità pedagogiche, teoriche e pratiche, nel costruire e gestire ambienti di apprendimento, mantenendo autonomia critica nelle scelte e facendo ricorso ad un'ampia varietà di strategie metodologico-didattiche.

L'ultima competenza - saper operare in contesti sociali - vede gli insegnanti promuovere lo sviluppo di futuri cittadini europei dalle responsabilità globali, incoraggiando disposizioni alla cooperazione e mobilità europea, rispetto e comprensione interculturali. Come professionisti consapevoli dei fattori di esclusione sociale, e delle dimensioni etiche della società della conoscenza, gli insegnanti devono saper operare con efficacia nella comunità locale, e con soggetti diversi in campo educativo.

Tra le raccomandazioni a livello di politiche di Stati-Membri, il documento invita a promuovere contributi di ricerche e pratiche scientificamente fondate, per sviluppare nuove conoscenze in campo educativo e formativo; in una prospettiva di sviluppo professionale continuo, auspica strategie per favorire e riconoscere l'aggiornamento disciplinare e pedagogico. I programmi formativi dovrebbero inoltre valorizzare approcci collaborativi e interdisciplinari all'apprendimento, formando insegnanti non solo concentrati sulle conoscenze disciplinari, curricolari e pedagogiche, ma anche attenti alle dimensioni di ricerca, innovative, sociali e culturali dell'insegnamento.

---

<sup>105</sup> Un gruppo di lavoro formato nel 2002, in risposta alle priorità europee riguardo la formazione degli insegnanti, ha coinvolto rappresentanti dei 31 stati partecipanti al programma *Education and Training 2010*. Una volta raggiunto l'accordo generale sui cambiamenti necessari, il documento sulle competenze degli insegnanti venne stilato con la cooperazione di esperti nominati dagli Stati-Membri, e sottoposto alla validazione di un pubblico di decisori politici, specialisti e *stakeholders* in un convegno europeo. Il gruppo '*Teachers and Trainers*', con rappresentanti dei 18 stati interessati al rinnovamento delle proprie politiche formative, ha proseguito poi il lavoro di collaborazione con attività di apprendimento tra pari.

I responsabili delle politiche formative nazionali vengono sollecitati ad favorire la mobilità degli insegnanti, integrandola nella formazione iniziale e in servizio, includendovi esperienze di cooperazione europea e apprendimento linguistico. Poichè il ruolo cruciale degli insegnanti nel preparare cittadini europei implica riconoscimento e rispetto di culture diverse tramite esperienze dirette in altri paesi, si raccomandano fiducia e riconoscimento reciproci di competenze e qualifiche degli insegnanti negli Stati-Membri. Inoltre, si ricorda l'opportunità di sostenere formazione e apprendimento degli insegnanti, in un quadro di politiche educative coerenti a livello locale e nazionale, con sinergie locali e regionali per sviluppare reti di innovazione.

Con riferimenti analoghi al ruolo chiave di sistemi educativi e formativi efficienti ed equi per competitività e coesione sociale in Europa, un documento del 2007 esamina la situazione europea riguardo la formazione degli insegnanti, intrecciata a diverse aree di interesse nelle politiche comunitarie,<sup>106</sup> proponendo riflessioni condivise su questioni aperte e azioni per effettivi miglioramenti (Commission of the European Communities, 2007). Rilevando scarsi progressi negli obiettivi di Lisbona riguardo competenze di base ed istruzione secondaria dei giovani, viene sottolineata l'importanza dell'insegnamento e aggiornamento professionale di qualità come fattore decisivo per raggiungere più rapidamente i traguardi prefissati.<sup>107</sup>

Il documento riassume i requisiti necessari per gli insegnanti europei in un quadro di rapidi cambiamenti, richiamando le competenze descritte nel documento del 2005: promuovere apprendimento autonomo e sviluppo di competenze chiave, tramite approcci collaborativi e costruttivi in qualità di facilitatori, rispondendo ad esigenze di individualizzazione e assumendo funzioni organizzative e decisionali. Le carenze nei sistemi formativi nazionali vengono quindi individuate nella mancanza di continuità e coerenza tra diversi elementi della formazione degli insegnanti negli Stati-Membri, con bilanci e incentivi ridotti per stimolare aggiornamento professionale, motivazione e permanenza in servizio.<sup>108</sup> Ciò indica il bisogno di assicurare *standards* di qualità per rendere attraenti i sistemi di educazione e formazione, con il riconoscimento legale dei titoli professionali in Europa. Richiamando gli obiettivi del piano d'azione europeo per la diversità linguistica, si conferma inoltre l'esigenza di una strategia europea per il plurilinguismo, con la qualità della preparazione degli insegnanti di lingue come sfida cruciale (Commission of the European Communities, 2003).

---

<sup>106</sup> Si possono citare come esempi le politiche a favore di inclusione sociale, innovazione, ricerca sull'insegnamento, spirito innovativo (*entrepreneurship*), apprendimento linguistico, mobilità e riconoscimento di qualifiche professionali.

<sup>107</sup> Il rapporto effettua diversi riferimenti a studi autorevoli nel settore, per sostenere la rilevanza della qualità di insegnamento come singolo fattore prioritario, significativamente e positivamente correlato con i risultati degli studenti nelle istituzioni scolastiche (Angrist & Lavy, 2001; Darling-Hammond et al., 2005; Hanushek, Kain & Rivkin, 2005). Ricorda inoltre l'opportunità di agire sulla qualità dell'insegnamento per motivazioni economiche, considerando l'incidenza dei costi nazionali per il personale scolastico (OECD, 2005).

<sup>108</sup> Vi sono riferimenti ai dati del rapporto Eurydice sull'educazione e formazione in Europa (Eurydice, 2005). In particolare, si sottolinea la natura facoltativa e limitata dell'aggiornamento professionale degli insegnanti, e la mancanza di sostegno istituzionale ai nuovi insegnanti, in numerosi Stati-Membri. Un confronto con l'analoga pubblicazione Eurydice del 2009 indica miglioramenti nell'ambito del supporto ai nuovi insegnanti, ma il persistere di disparità per quanto riguarda formazione, riconoscimento professionale e condizioni lavorative reali (Eurydice, 2009).

Il rapporto definisce il ruolo dell'Unione Europea, di supporto rispetto alle responsabilità organizzative e decisionali degli Stati-Membri in materia di educazione e formazione, e da realizzare mediante programmi comunitari (*Lifelong Learning Programme 2007-13* e Fondo Sociale Europeo).<sup>109</sup> La Commissione Europea si impegna inoltre a sviluppare indicatori adeguati alle istanze di formazione e reclutamento degli insegnanti, da monitorare tramite rapporti biennali nell'ambito del programma *Education and Training 2010*, e a sostenere lo sviluppo di iniziative che promuovano mobilità e dimensione europea nella formazione degli insegnanti.

Tra le azioni per migliorare i programmi formativi, a livello di politiche, il rapporto ribadisce l'opportunità di uno sviluppo professionale continuo degli insegnanti, che comprenda occasioni di apprendimento formale, informale e non formale, con il supporto strutturale di formatori ed esperti, in comunità e contesti professionali, e tramite collaborazioni innovative tra ambiti scolastici, lavorativi e accademici. Si sottolineano i benefici di esperienze professionali di mobilità, e di ricerca e studio a livello universitario, con la necessità di un loro adeguato riconoscimento (Commission of the European Communities, 2007). Ciò riguarda anche le azioni degli insegnanti in quanto professionisti riflessivi, nel migliorare le pratiche e valutare i propri bisogni di formazione.

Le responsabilità delle istituzioni universitarie vengono individuate nel fornire programmi formativi di qualità ai tre livelli del Processo di Bologna, fondati su solide basi di ricerca, buone pratiche didattiche e collaborazioni interistituzionali efficaci, coinvolgendo formatori con esperienze dirette e competenze avanzate di insegnamento scolastico. Le conclusioni del rapporto collegano le proposte formulate all'obiettivo di assicurare una formazione coerente, di qualità per insegnanti che possiedano conoscenze, competenze e disposizioni adeguate, promuovendo una cultura di pratiche riflessive e ricerca, e il riconoscimento professionale.

La questione della mobilità, costantemente prioritaria nelle politiche europee, in modo trasversale ad ambiti accademici e professionali, riceve particolare attenzione nel rapporto sull'implementazione della strategia di Lisbona negli Stati-Membri, in rapporto al traguardo del 2010 (Council of the European Union, 2009). Il documento, che delinea il quadro d'intervento europeo in campo educativo e formativo fino al 2020, sottolinea l'obiettivo strategico di far diventare realtà l'apprendimento permanente e la mobilità, rendendo quest'ultima la regola, e non l'eccezione, per insegnanti e formatori in particolare.<sup>110</sup> A tal proposito, viene espressa l'intenzione di includere un indicatore di riferimento europeo<sup>111</sup> riguardo la mobilità in ambito universitario, estendendolo alla formazione professionale e agli insegnanti.

Un recente studio dell'unità italiana Eurydice evidenzia infatti una mobilità molto bassa in questo settore, rispetto ad altri professionisti; raccomanda quindi il

---

<sup>109</sup> I programmi europei citati incentivano la mobilità degli insegnanti, i progetti di cooperazione tra istituzioni universitarie per la formazione degli insegnanti, e la modernizzazione dei sistemi educativi e formativi, in sintonia con il programma d'azione *Education and Training 2010*.

<sup>110</sup> Il documento fa riferimento ai principi della Carta Europea di Qualità per la Mobilità, per questioni organizzative e normative (European Parliament and Council, 2006b).

<sup>111</sup> L'indicatore di riferimento consiste in una serie di livelli riguardo la media dei risultati europei (*average performance*) nel raggiungere obiettivi strategici (*European benchmarks*) (Council of the European Union, 2009, p. 8).

riconoscimento delle esperienze di mobilità, con la convergenza di sistemi e regole nazionali (Unità Italiana Eurydice, 2009). Il rapporto richiama conclusioni di documenti precedenti riguardo i principali ostacoli alla mobilità degli insegnanti: insufficienti sostegni finanziari, mancato riconoscimento ai fini di reclutamento e carriera, limitate competenze linguistiche, difficoltà organizzative di sostituzione dell'insegnante in mobilità, diversità di status professionale, e assenza di politiche nazionali specifiche (European Commission, 1996).

Una variabile determinante concerne il grado di decentramento amministrativo e decisionale riguardo l'incentivazione della mobilità. In un certo numero di Stati-Membri, infatti, l'organizzazione della formazione degli insegnanti, e le decisioni sul riconoscimento delle esperienze di mobilità, competono alle autorità locali o alle istituzioni scolastiche. Ciò deriva dal profilo professionale degli insegnanti – che possono essere impiegati pubblici in ruoli nazionali o regionali, oppure dipendenti di autorità locali o istituzioni scolastiche (Eurydice, 2005a, 2009). Nel caso della formazione iniziale, introdurre un periodo di mobilità all'estero rientra nelle prerogative di autonomia gestionale delle istituzioni universitarie, responsabili dei programmi formativi.

Un recente studio Eurydice sull'autonomia e responsabilità degli insegnanti europei (Eurydice, 2008b) rivela che la mobilità transnazionale, offerta come opportunità formativa piuttosto che come obbligo in gran parte degli stati, viene fruita principalmente dai docenti di lingue straniere, in genere nel quadro di finanziamenti europei. Un dato interessante, in un rapporto del 2008 sull'insegnamento linguistico, evidenzia inoltre che solo una minoranza di paesi raccomanda, per gli insegnanti di lingue straniere, un periodo di formazione all'estero nel paese della lingua di specializzazione (Eurydice, 2008a).

Il rapporto dell'unità italiana Eurydice ricorda anche le raccomandazioni per rimuovere gli ostacoli alla mobilità, espresse dal Parlamento e dal Consiglio europeo, che promuovono formalmente una dimensione europea nell'ambiente lavorativo degli insegnanti, tramite periodi di formazione, tirocinio e scambi professionali, agevolati da meccanismi di supplenza, integrazione in istituzioni estere, e riconoscimento di carriera (European Parliament and Council, 2001b). Nel 2008 e 2009, si rinnovano ancora una volta gli inviti di Consiglio e Commissione europei agli Stati-Membri per incrementare la mobilità dei giovani e degli insegnanti, constatando la debolezza di questo dispositivo poco conosciuto, il persistere di flussi poco equilibrati, e la mancanza di dati qualitativi e statistici comparabili, al di fuori del quadro dei programmi comunitari (Council of the European Union, 2008; Commission of the European Communities, 2009).

In modo complementare, la questione interculturale risulta al centro dell'interesse di istituzioni e iniziative europee, esprimendosi compiutamente nel Libro Bianco sul Dialogo Interculturale pubblicato nel 2008, anno dedicato a questo tema a livello europeo (Council of Europe, 2008). Considerando i benefici del dialogo interculturale – tolleranza, disposizioni riflessive, crescita individuale, partecipazione attiva, che si traducono in cooperazione e integrazione – il Consiglio d'Europa raccomanda lo sviluppo di strategie di insegnamento e formazione per promuovere competenze interculturali. Il documento suggerisce approcci multidisciplinari che coinvolgano questioni storiche, civiche, politiche e di diritti umani, valorizzando espressioni molteplici di creatività in culture differenti; il ruolo critico dell'apprendimento

linguistico viene sottolineato, per superare barriere e stereotipi. In particolare, si sottolinea la necessità di preparare gli insegnanti a gestire situazioni di diversità, conflitto e discriminazione, favorendo consapevolezza e molteplicità di prospettive ai fini di una cittadinanza attiva e democratica.

### ***2.3. Spazio Europeo dell' Istruzione Superiore e formazione degli insegnanti***

Dopo la Dichiarazione di Sorbona del 1998, che ebbe un ruolo di catalizzatore per la costruzione dello Spazio Europeo dell' Istruzione Superiore, la cooperazione europea coordinò azioni e sforzi paralleli di Processo di Bologna e strategia di Lisbona, affrontando questioni di mobilità e assicurazione di qualità, e ponendo l' apprendimento permanente come obiettivo del processo di Bologna fin dal 2001. Ne derivò un crescente influsso di pressioni internazionali indirette su orientamenti e decisioni degli Stati-Membri per l'istruzione universitaria, tramite politiche intrecciate di ricerca e riforme istituzionali, nonostante le deboli basi legali e finanziarie di azioni istituzionali europee in tale ambito (Keeling, 2006). Il ruolo cruciale dell' istruzione universitaria venne sottolineato nel rapporto intermedio sull' Agenda di Lisbona, critico riguardo la lentezza dei progressi nazionali verso i traguardi fissati, con la ridefinizione dei due obiettivi primari di crescita e occupazione (European Council, 2004; European Commission, 2005b).

Il bilancio dell' incontro di Bergen, dopo cinque anni dall' avvio del processo di Bologna, attestò profondi cambiamenti istituzionali e un impatto decisivo su quasi tutti gli aspetti dei sistemi universitari negli Stati-Membri, nonostante le preoccupazioni riguardo velocità e qualità di traduzione degli obiettivi a livello locale (Reichert & Tauch, 2005). Il crescente coinvolgimento attivo della Commissione Europea nel formare e orientare il discorso sull' istruzione superiore in Europa – la Commissione è l' unico membro non statale del Processo di Bologna e del relativo Gruppo di Controllo – ha visto l' allineamento delle sue attività con le riforme di Bologna. Ciò ha incluso la promozione di *joint degrees* e struttura universitaria a tre livelli tramite programmi Erasmus Mundus e studi pilota, e un registro europeo per le agenzie di assicurazione di qualità (European Commission, 2004e; London Communiqué, 2007).

Processo di Bologna e Agenda di Lisbona hanno quindi favorito l' affermarsi di un discorso europeo sull' istruzione superiore, con la Commissione Europea coinvolta su più livelli nei 'giochi linguistici' riflessi in documenti e discussioni sulle politiche (Mottier, 2005). Tali prospettive, ormai largamente accettate, potrebbero secondo alcuni diventare egemoniche,<sup>112</sup> consolidando il riconoscimento di una dimensione europea come fondamentale per l' istruzione universitaria, e non solo come costruzione artificiale da parte dell' Unione Europea (Keeling, 2006).

Il discorso europeo sull' istruzione superiore viene adottato con frequenza crescente in politiche e riforme dei governi nazionali; sembra favorire un rafforzamento del ruolo delle università europee a livello interno e internazionale, allentando il controllo statale. Istruzione e ricerca universitaria a livello europeo vengono descritte come attività produttive e collaborative, con esiti misurabili, dai benefici economici a livello

---

<sup>112</sup> In questo senso, il concetto di 'egemonia' definisce il lavoro di un gruppo di attori, che collegano serie disparate di istanze in un discorso comune, per costruire un progetto politico di portata più generale (Howarth, 2005).

individuale e sociale, e collegate a concetti di qualità. La dimensione internazionale rappresenta un aspetto chiave, sia nel rimuovere ostacoli alla mobilità di studenti e docenti accademici, sia nella cooperazione multinazionale per la ricerca, nel rendere l'istruzione superiore europea attraente e competitiva rispetto a realtà extraeuropee.

Alcune voci critiche indicano l'esclusione, dal discorso europeo, di visioni alternative su obiettivi educativi e formativi, e scarsa attenzione per l'aspetto didattico universitario, privilegiando invece ricerca applicata e apprendimento (Newman, 2000; Keeling, 2006). Inoltre, proclamazioni di maggior autonomia universitaria nascondono vincoli crescenti, con procedure di assicurazione di qualità, finanziamenti legati al rendimento, accordi interistituzionali, e meccanismi di monitoraggio e valutazione; le politiche educative a livello nazionale sono inoltre condizionate dalle richieste di conformità ad obiettivi europei (Herbst, 2004).

Il discorso condiviso sulla dimensione europea nell'istruzione superiore, tuttavia, non sembra offrire una visione comprensiva e coerente, per gli intrecci molteplici e contrastanti di politiche, orientamenti e prospettive al suo interno; le politiche della Commissione Europea, secondo alcuni commentatori, possono quindi considerarsi come oggetti di un dibattito sulle sfide internazionali dell'istruzione universitaria, offrendo una complessa rete di concetti, valori e priorità. Data la natura contestuale e relazionale dei significati sociali, i giochi strategici sottesi al consenso superficiale delle politiche richiedono perciò attenta considerazione (Howarth, 2005; Keeling, 2006).

Le trasformazioni strutturali del Processo di Bologna hanno favorito la comparabilità delle qualifiche universitarie tramite un sistema condiviso a tre livelli, in un quadro di riferimento europeo che li definisce in base al grado di complessità, intrecciandosi ad iniziative complementari nel programma *Lifelong Learning* (Bologna Working Group, 2005a). Descrittori generici degli esiti di apprendimento per ogni livello, elaborati da gruppi di esperti, vengono quindi proposti per un'applicazione in diversi contesti nazionali;<sup>113</sup> l'accumulo e trasferimento di crediti di studio in contesti e specializzazioni differenti viene favorito tramite il sistema ECTS.<sup>114</sup> Linee guida specifiche per esiti formativi in diversi ambiti disciplinari sono state poi sviluppate nell'ambito dell'ambizioso progetto europeo Tuning,<sup>115</sup> che ha coinvolto numerose istituzioni universitarie in gran parte delle nazioni del Processo di Bologna (González & Wagenaar, 2005).

Il progetto Tuning rappresenta un approccio concreto per implementare il Processo di Bologna,<sup>116</sup> a livello di istituzioni universitarie<sup>117</sup> e aree disciplinari<sup>118</sup>, con una

---

<sup>113</sup> Ci si riferisce ai 'Descrittori di Dublino' per i titoli accademici nei tre livelli previsti dal Processo di Bologna (Joint Quality Initiative, 2004). Essi si articolano nel modo seguente: conoscenze e comprensione; capacità di applicare le conoscenze; capacità di formulare giudizi; comunicazione; abilità cognitive.

<sup>114</sup> *European Credit Transfer System*. Originariamente elaborato e sperimentato nel quadro del programma europeo Erasmus per la mobilità universitaria, è stato poi adottato come standard europeo nell'ambito del Processo di Bologna. Un numero crescente di contesti accademici nazionali in Europa ha adottato il sistema ECTS anche con modalità di accumulo di crediti, per corsi di studio completi.

<sup>115</sup> La denominazione del progetto (*tuning*, i.e. sintonizzare, armonizzare) riflette la scelta programmatica di cercare elementi di convergenza, comprensione e riferimento comuni nell'istruzione universitaria europea, rispettando diversità e autonomia di soggetti istituzionali e politici a livello nazionale e locale.

<sup>116</sup> Il quadro concettuale del Comunicato di Berlino del 2003, da parte dei Ministri dell'Educazione coinvolti nel Processo di Bologna (Berlin Communiqué), è coerente con l'approccio Tuning, come anche

metodologia per progettare, realizzare e valutare programmi di studio nei tre cicli, rendendoli comparabili e compatibili. Da questo punto di vista, offre un modello per promuovere programmi universitari internazionali e diplomi congiunti (*joint degrees*), prevedendo un ciclo dinamico di sviluppo di qualità tramite processi di *feedback* e *'feed forward'* che tengono conto sia dei riscontri di soggetti coinvolti, sia degli sviluppi sociali e accademici dei contesti.

Il progetto Tuning affronta la questione della qualità, in quanto centrale al processo di costruzione dello Spazio Europeo dell' Istruzione Superiore; il progetto sviluppa consenso su concettualizzazioni e strumenti appropriati per la qualità dei programmi universitari, con strategie per riconoscere qualifiche e periodi di studio. Tramite una rete internazionale di oltre cento esperti in diversi contesti nazionali, si promuovono così processi sostenibili di riforme universitarie a lungo termine, dando voce alle prospettive di accademici di vari ambiti disciplinari, riguardo concetti significativi in contesti culturali diversi.

Nella consapevolezza di interpretazioni plurali del concetto di qualità, e dei processi per crearla e garantirla, il rapporto finale del progetto Tuning sottolinea la responsabilità del personale accademico nel garantire le migliori esperienze di apprendimento possibili, con il contributo degli studenti e il supporto di agenti esterni per registrare criticità. Considerando i criteri di adeguatezza *agli scopi (fitness for purpose)*, e *di scopi (fitness of purpose)*, l'approccio Tuning considera la prima (per il conseguimento dei fini dichiarati del programma di studi) significativa solo quando la seconda (riguardo le aspettative individuali e di politiche europee) risulta chiaramente definita. Ciò comporta stretti collegamenti con basi di ricerca, *standards* accademici, e prospettive in campo lavorativo.

Le caratteristiche fondamentali dell'approccio Tuning alla qualità dei programmi universitari includono l'espressione di esiti di apprendimento in termini di competenze generali e disciplinari; la corretta determinazione di crediti per unità di studio; modalità adeguate di insegnamento, apprendimento e valutazione; riferimenti a bisogni formativi identificati e condivisi, interni ed esterni all'istituzione universitaria; una descrizione accurata del profilo del programma. A tal proposito, viene sottolineato il ruolo delle strutture di coordinamento per garantire coerenza tra bisogni rilevati e linee guida internazionali sulle competenze disciplinari e generali, e l'importanza di soggetti in posizioni chiave – direttori di programmi e coordinatori disciplinari - come agenti di cambiamento. Nella descrizione del profilo del programma, si ricorda l'opportunità di formulare fini e obiettivi in termini di esiti di apprendimento, considerando non solo competenze specifiche, ma anche competenze trasversali.

---

con il quadro di riferimento dei Descrittori di Dublino per l'istruzione universitaria, adottati nella conferenza di Bergen del 2005 (Bergen Communiqué). I quadri di riferimento europei vengono intesi come linee guida per la costruzione di quadri nazionali corrispondenti, espressi in termini analoghi.

<sup>117</sup> Il progetto Tuning – ormai definito un processo, in modo analogo a quello di Bologna – ha coinvolto diversi poli universitari in una trentina di paesi europei. Cfr. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>.

<sup>118</sup> Nelle fasi 1 e 2 (2000-2004), il progetto Tuning lavorò su nove ambiti disciplinari, tra cui quello delle Scienze dell'Educazione, che comprende la formazione degli insegnanti primari e secondari. Nella fase 3 (2005-2006) l'obiettivo principale consistette in iniziative per coinvolgere altre aree disciplinari (tra cui le Lingue Straniere), ed estendere l'uso della metodologia elaborata per l'assicurazione di qualità e lo sviluppo di curricula.



Liste di domande guida per la definizione di programmi di studio, e dei requisiti fondamentali per valutare i curricula formativi,<sup>119</sup> costituiscono strumenti elaborati nell'ambito del progetto, come supporto per lo sviluppo e miglioramento della qualità dei programmi. A livello di area disciplinare, i risultati di Tuning vengono dichiarati utili come elementi di riferimento di qualità, per collegare programmi e qualifiche accademiche a profili professionali in contesti internazionali, e confrontare curricula e approcci mediante competenze chiave comuni, intrecciandosi così all'articolazione dei Quadri di Riferimento delle Qualifiche (EQF), europei e nazionali. Il progetto raccoglie inoltre una rassegna considerevole di buone pratiche, provenienti da culture e aree disciplinari diverse, riguardo metodi e tecniche molteplici di insegnamento e valutazione per competenze specifiche; tali dati possono essere utili per analisi e adattamenti a contesti universitari nazionali in Europa.

Gli elementi di riferimento per area disciplinare, elaborati tramite discussioni in gruppi internazionali di specialisti accademici, indicano esiti di apprendimento<sup>120</sup> in termini di competenze,<sup>121</sup> generali e specifiche, in un quadro complessivo di descrittori per ogni ciclo; questi sono intesi come linee guida per un discorso comune globale, consentendo la flessibilità e autonomia di singole istituzioni nel costruire i curricula. La definizione di esiti di apprendimento in termini di competenze implica una prospettiva olistica per il loro sviluppo, con modalità a spirale nei programmi di studio, mediante unità modulari interconnesse e integrate.<sup>122</sup>

Pur riconoscendo l'importanza delle competenze disciplinari nei programmi di studio universitari, il progetto sottolinea l'importanza di sviluppare le competenze generali e trasferibili, distinte in strumentali,<sup>123</sup> interpersonali<sup>124</sup> e sistemiche,<sup>125</sup> di rilevanza crescente per un inserimento lavorativo e sociale dinamico degli studenti, come cittadini europei. Da questo punto di vista, gli studenti potranno possedere già parecchie

---

<sup>119</sup> Vengono suggeriti tre aspetti da considerare per la valutazione dei curricula: processi, prodotti, e mezzi o strutture necessari per realizzare il programma, ciascuno dei quali si articola in una *checklist* di elementi di valutazione. Per i processi, si considera anche la cooperazione internazionale e la mobilità studentesca, sottolineando il ruolo della dimensione europea dell'istruzione per lo sviluppo di meccanismi comuni di miglioramento di qualità.

<sup>120</sup> Gli esiti di apprendimento indicano ciò che lo studente deve dimostrare di sapere, comprendere e saper fare al termine di qualsiasi unità di apprendimento; rappresentano i requisiti per assegnare crediti formativi.

<sup>121</sup> Le competenze vengono definite come una combinazione dinamica di abilità cognitive e meta-cognitive - conoscenze e comprensione (*knowing and understanding*), abilità interpersonali, intellettuali e pratiche (*knowing how to act*), e valori etici (*knowing how to be*), in un processo continuo di sviluppo (González & Wagenaar, 2005). Ciò implica mettere in atto specifiche abilità e portare a termine un compito, in modo tale da consentire una valutazione del livello di successo. Tali concettualizzazioni appaiono in sintonia con i documenti europei precedentemente citati sulle competenze chiave.

<sup>122</sup> L'approccio Tuning distingue tra esiti di apprendimento minimi, ed esiti desiderati, esprimendo preferenza per i secondi, definiti in termini di aspettative del personale docente circa i livelli di competenze attese.

<sup>123</sup> Competenze strumentali: cognitive, metodologiche, tecnologiche, linguistiche.

<sup>124</sup> Competenze interpersonali: abilità individuali espressive e critiche; abilità sociali di interazione e cooperazione.

<sup>125</sup> Competenze sistemiche: abilità e tecniche riguardanti interi sistemi, includendo la capacità di progettare cambiamenti ed effettuare miglioramenti a livello sistemico (combinazioni di comprensione, sensibilità e conoscenze, che presuppongono l'acquisizione preventiva delle altre due serie di competenze).

componenti delle competenze generali all'ingresso del primo o secondo ciclo degli studi universitari, che dovrebbero favorirne un ulteriore sviluppo significativo.

Il modello Tuning collega il profilo di un programma di studi a bisogni identificati sia in soggetti interni (accademici), sia in soggetti esterni (studenti, organizzazioni professionali, datori di lavoro), nel determinare la relativa rilevanza di competenze generali e specifiche, e le caratteristiche fondamentali per l'area disciplinare specifica. Nella consapevolezza della fluidità di richieste sociali espresse in un profilo accademico e professionale, il progetto Tuning individua nei processi di consultazione strumenti riflessivi indispensabili per ricevere e aggiornare informazioni sui bisogni di una società in apprendimento continuo, in rapporto alla selezione di competenze prioritarie e conoscenze adeguate.

In sintonia con l'approccio del processo di Bologna, incentrato sullo studente, il progetto Tuning ha condotto perciò una consultazione europea dei principali attori nell'istruzione universitaria, insieme all'analisi delle situazioni locali, per definire i descrittori di competenze generali e disciplinari. Un risultato interessante riguarda le percezioni di importanza di competenze generali da parte di accademici, studenti e datori di lavoro; una serie di competenze definibili 'internazionali' risulta poco apprezzata, evidenziando la natura ancora controversa di una dimensione europea nell'istruzione universitaria.<sup>126</sup>

Per quanto riguarda i diversi ambiti disciplinari considerati, il progetto ha sviluppato quadri riassuntivi dei principali esiti di apprendimento (*templates*), validati in seguito al consenso nei gruppi di lavoro, in termini di tratti distintivi, con informazioni su profili di programmi accademici e relative aree professionali, crediti formativi, metodi di insegnamento-apprendimento, valutazione e assicurazione di qualità.

L'area disciplinare di Scienze dell'Educazione, che include la formazione degli insegnanti,<sup>127</sup> viene considerata multidisciplinare, sia per le materie fondamentali, sia per le componenti delle diverse specializzazioni di insegnamento. Tra le peculiarità e tendenze significative rilevate riguardo la formazione degli insegnanti nello spazio europeo dell'istruzione superiore, lo studio nota differenze superficiali, ma similarità strutturali profonde in nazioni diverse, che rendono possibile e sempre più frequente l'offerta di moduli e corsi a livello europeo. Inoltre, segnala una tendenza, nelle politiche nazionali, a privilegiare la ricerca didattica sul campo, considerata rilevante per l'attività professionale, con lo sviluppo di pratiche basate su evidenze come elemento formativo fondamentale. Di conseguenza, una componente di ricerca compare, di norma, nei programmi di un numero crescente di nazioni. Infine, cresce l'offerta di elementi di formazione a distanza nei programmi del secondo ciclo, con l'uso di nuove tecnologie e risorse internet tra le strategie formative.

---

<sup>126</sup> In una lista di trenta competenze generali, le seguenti figurano nelle posizioni basse di una graduatoria di importanza, secondo i soggetti consultati: apprezzamento della diversità e multiculturalità; conoscenza di una lingua straniera; comprensione di culture e tradizioni di altri paesi; abilità per operare in contesti internazionali.

<sup>127</sup> Nel progetto, la formazione degli insegnanti secondari, con le diverse declinazioni disciplinari, viene considerata nell'area delle Scienze dell'Educazione, tenendo conto dell'esistenza, in diversi paesi europei, delle *Schools of Education*, o equivalenti istituzioni universitarie preposte alla ricerca didattica ed educativa, e all'organizzazione della formazione degli insegnanti.

Per la formazione degli insegnanti, il gruppo di lavoro degli specialisti del progetto Tuning individua quindici competenze specifiche, risultanti dall'indagine con soggetti diversi coinvolti nel settore (personale universitario, laureati e datori di lavoro):

- Interesse (*commitment*) per il successo formativo degli studenti
- Competenza in diverse strategie di insegnamento-apprendimento e valutazione, e comprensione delle relative basi teoriche
- Competenza nell'ascolto e interazione costruttiva (*counselling*) con studenti e genitori
- Conoscenze della disciplina di specializzazione, a diversi livelli nei due cicli
- Abilità di comunicare con efficacia con gruppi e individui
- Abilità nel creare un clima favorevole all'apprendimento
- Abilità nell'usare e integrare l'apprendimento a distanza nei contesti didattici
- Abilità di gestione efficace del tempo
- Abilità di riflettere e valutare le proprie pratiche
- Consapevolezza della necessità di uno sviluppo professionale continuo
- Abilità di valutare gli esiti di apprendimento e i progressi degli studenti
- Competenza nella risoluzione collaborativa di problemi
- Abilità nel rispondere a bisogni diversi degli studenti
- Abilità nel migliorare l'ambiente di insegnamento-apprendimento
- Abilità nell'adattare curriculum e pratiche a contesti educativi specifici.

(González & Wagenaar, 2005, pp. 85-86)

Alcune di queste si riferiscono a competenze trasversali o generali – i.e. gestione del tempo, abilità riflessive, abilità comunicative e interpersonali. Tra le competenze generali del secondo ciclo, vi sono inoltre le abilità di ricerca, la comunicazione in un registro professionale specialistico, e abilità cognitive avanzate associate con lo sviluppo e la creazione di conoscenze.

Gli esiti attesi dei corsi di primo ciclo fanno riferimento ai tre principi per le competenze comuni degli insegnanti europei – lavorare con informazioni e conoscenze disciplinari e di scienze educative; lavorare con gli altri, e analizzare situazioni complesse di apprendimento e sviluppo individuale in contesti specifici; lavorare in ambito sociale a vari livelli, dal locale al globale, sviluppando valori professionali e abilità riflessive in rapporto a pratiche, contesti e sistemi di valori propri e altrui (European Commission DG Education and Culture, 2005). Viene ricordata la prospettiva di sviluppo continuo di diverse competenze, che si estende oltre la conclusione degli studi formali di primo e secondo ciclo.

Secondo l'indagine, approcci e pratiche adeguati di insegnamento, apprendimento e valutazione per lo sviluppo di competenze riflettono una tradizione consolidata, nell'area di scienze educative e formazione degli insegnanti, a modellizzare buone pratiche didattiche, incentrate sullo studente, e fondate su principi dell'apprendimento adulto. Esempi forniti in merito riguardano lo sviluppo di competenze osservative tramite approcci basati sul compito (*task-based*) e discussioni con formatori o colleghi; la valutazione tramite portfolio per sviluppare una serie di competenze rilevanti, tra cui

quelle riflessive; lo sviluppo di competenze di ricerca tramite attività di discussione in gruppo e attività pratiche guidate.

In relazione all' allineamento (*alignment*) di attività e metodologie formative e valutative con gli esiti attesi in termini di competenze, il rapporto conclusivo del progetto Tuning, in seguito ad un'indagine sulle pratiche nelle istituzioni universitarie coinvolte, riscontra una tensione crescente tra aspetti accademici e professionali in diversi programmi di studio e ambiti disciplinari, secondo visioni diversificate dei fini dell' istruzione universitaria – bene pubblico oppure utilità professionale (Cochran-Smith, 2001). Richiamando le linee guida europee per una valutazione equa,<sup>128</sup> il rapporto riconosce le implicazioni di una discussione su scala europea di approcci di insegnamento, apprendimento e valutazione - il confrontarsi di caratteristiche peculiari radicate in culture nazionali o locali, e di priorità diverse nella valutazione.

Riguardo lo sviluppo di competenze generali, l'indagine Tuning rileva due approcci nei programmi universitari correnti – moduli e corsi dedicati ad esse, oppure integrati nelle aree disciplinari dei programmi. Un dato interessante riguarda le percezioni di accademici europei sulla rilevanza di singole competenze generali, e sulle modalità formative per il loro sviluppo nei curricula: emergono differenze notevoli tra culture nazionali in ambiti disciplinari specifici, e più frequentemente tra aree disciplinari diverse.<sup>129</sup> Si può segnalare quindi una forte influenza del filtro disciplinare nell'interpretare le competenze generali, e l'opportunità di distinguere, per ogni competenza generale, tra aree disciplinari dove risulta importante o prioritaria, e aree dove il collegamento disciplinare appare meno evidente.

Tra le otto competenze generali discusse nell'indagine Tuning, alcune sono state oggetto di particolare interesse per il gruppo disciplinare relativo alla formazione degli insegnanti, presentando caratteristiche peculiari. In quest'ambito, la capacità di analisi e sintesi viene declinata mediante le abilità riflessive come elementi indicatori chiave, con modalità molteplici di valutazione e autovalutazione. Ciò riceve conferma dalle percezioni degli studenti consultati, che attribuiscono importanza elevata a tale competenza per collegare teoria e pratica, in quanto fondamentale per la carriera professionale.

La seconda competenza generale – la capacità di applicare conoscenze nelle pratiche - viene proiettata, secondo gli esperti disciplinari consultati, nelle attività di insegnamento future, sottolineando la necessità di fornire strumenti e metodi formativi adeguati, il ruolo importante della riflessione sul lavoro svolto e di una estesa componente pratica sul campo, e l'opportunità di modalità diversificate di valutazione formativa, includendo *feedback* e riscontri regolari da parte dei formatori.

Le conoscenze di base nell'area di studio, classificate in termini di competenza generale in quanto necessarie in ogni disciplina, presuppongono conoscenze

---

<sup>128</sup> Il riferimento è agli standard europei per l'assicurazione di qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore del 2005, aggiornati nel 2009 (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009).

<sup>129</sup> In seguito all' indagine del progetto Tuning II, riguardo le trenta competenze generali individuate in precedenza, il rapporto discute risultati rilevanti per otto di queste: capacità di analisi e sintesi, capacità di applicare conoscenze in pratica, conoscenze generali di base nel campo di studio, abilità di gestione di informazioni, abilità interpersonali, abilità di lavoro autonomo, abilità informatiche di base, e abilità di ricerca.

fondamentali, non strettamente della specializzazione ma ad essa collegate in quanto rilevanti; afferiscono quindi per lo più ai programmi universitari del primo ciclo, come presupposti per l'accesso al secondo ciclo.<sup>130</sup>

La competenza interpersonale risulta al centro dell'interesse per l'area dell'educazione,<sup>131</sup> considerando tra le molteplici sfaccettature la natura dialogica dei processi di insegnamento-apprendimento, la comunicazione verbale e non verbale, la capacità di ascolto, di condurre e partecipare a gruppi di discussione, e interagire con soggetti provenienti da vari contesti sociali e culturali. Approcci formativi adeguati dovrebbero quindi promuovere auto-consapevolezza critica e sicurezza di conoscenze e atteggiamenti, in contesti di pratiche professionali sul campo, integrate da scritti riflessivi e osservazioni. Nonostante le difficoltà relative all'apprendimento e alla valutazione di tali competenze durante la formazione, riconosciute dagli esperti del settore, l'indagine Tuning segnala la vasta diffusione di procedure valutative riguardo aspetti interpersonali delle pratiche didattiche dei futuri insegnanti.

Competenze informatiche di base, nell'area dell'Educazione, includono la familiarità con uso e gestione di sistemi di *e-learning*, e vengono generalmente sviluppate concentrandosi sulle abilità, piuttosto che su conoscenze o consapevolezza; alcune istituzioni effettuano una verifica del livello di abilità degli studenti in ingresso (*audit*), e la valutazione finale include un confronto tra livelli iniziali e finali.

Per le competenze generali di ricerca, l'indagine riscontra concezioni diverse a seconda delle discipline; in educazione, si considerano rilevanti le conoscenze metodologiche, con unità specifiche per lo sviluppo di competenze di ricerca nel secondo ciclo, spesso in rapporto a modelli di insegnamento basati sulle evidenze (*evidence-based teaching*).<sup>132</sup> Le relative modalità di valutazione e *feedback* riguardano processi e prodotti di ricerca da parte di esperti e tra pari.

Il rapporto Tuning evidenzia che la formazione degli insegnanti occupa una posizione controversa nello spazio europeo dell'istruzione superiore. Istituzioni e attori formativi devono fare i conti con la 'maledizione della complessità', considerando

---

<sup>130</sup> Per la formazione degli insegnanti di Lingue Straniere a livello di secondo ciclo, conoscenze di storia e geografia relative ai paesi della lingua di specializzazione possono rappresentare esempi – di solito acquisiti nell'ambito dei corsi universitari di specializzazione disciplinare di primo ciclo.

<sup>131</sup> L'indagine rileva la netta differenza tra le aree relative a Educazione, Economia e Scienze Infermieristiche – dove le competenze interpersonali sono considerate prioritarie dagli specialisti accademici del settore – e tutte le altre aree disciplinari, dove gli esperti ne sottovalutano la rilevanza; le conclusioni del rapporto segnalano tale situazione come elemento di criticità, in rapporto alla evidente centralità di competenze interpersonali in qualsiasi specializzazione disciplinare e professionale.

<sup>132</sup> Il concetto di insegnamento basato sulle evidenze, sviluppatosi in ambito britannico, opera su due livelli: usare evidenze esistenti, in ricerche e letteratura di interesse educativo a livello globale; stabilire solide evidenze dove quelle esistenti sono mancanti, incerte, o poco affidabili (Hargreaves, 1996; Davies, 1999). Il modello, mutuato dalle scienze mediche, offrirebbe il vantaggio di rendere l'insegnamento meno vulnerabile a "pratiche convenzionali, basate su buon senso, tradizioni, oppure ideologie politiche" (Davies, 1999, p. 109). La definizione di 'evidenze' implica la presenza di prove – per l'insegnamento, secondo Hargreaves, 'ciò che funziona' (Hargreaves, 1997) - collegando attività e risultati con modalità diverse, a seconda di scopi e contesti d'azione (Davies, 1999; Hargreaves, 1997). Il modello è stato criticato per l'accento su aspetti misurabili e schemi causali negli esiti di apprendimento-insegnamento, sottovalutando aspetti contestuali complessi (Hammersley, 1997). Proposte alternative di ricerca educativa includono giudizi pratici definiti *craft-based*, basati su conoscenze professionali di esperti (Howe, 2005).

incertezze, prospettive e relazioni multiple riguardanti insegnamento, formazione, istruzione, processi di apprendimento, contesti e ruoli (Cochran-Smith, 2005). Tale complessità risulta elevata al quadrato, se intesa in dimensione europea; secondo voci recenti nel dibattito sul tema, ciò implica la particolare responsabilità delle istituzioni formative universitarie nell'orientare e disciplinare costruzioni, sviluppi e tendenze, per prospettive molteplici e aperte sull'educazione (Stewart, 2008).

Si riscontra infatti una mancanza di effettivo consenso internazionale sulle migliori opzioni per politiche e pratiche formative, con tentativi istituzionali per affrontare questioni aperte che riflettono tradizioni nazionali, oppure premesse e decisioni basate su considerazioni pratiche (Schwille & Dembélé, 2007). L'attività di insegnamento, socialmente situata, riflette connotazioni culturali e storiche riguardo priorità, fini ed esiti dell'istruzione, intrecciandosi a concezioni di insegnante, cittadino e istituzione educativa ideale. Nonostante analoghi percorsi di riforma per prolungare e innalzare il livello di preparazione accademica degli insegnanti in quasi tutti gli stati europei, le scelte nazionali hanno dovuto tener conto di peculiarità storiche dei sistemi educativi locali (Eurydice, 2002).

Adattamenti alla struttura multilivello di qualifiche universitarie secondo il processo di Bologna hanno evidenziato situazioni di difficoltà e anomalie marcate di implementazione, come sottolineano i risultati del progetto Tuning (González & Wagenaar, 2005). Ciò riguarda soprattutto modelli consecutivi di formazione degli insegnanti, predominanti per l'insegnamento secondario, che prevedono lo studio di una o più discipline, equivalente a 180 oppure 240 ECTS, prima della formazione all'insegnamento, in genere corrispondente a 120 oppure 60 ECTS. Nonostante un percorso universitario complessivo superiore a 300 ECTS, in alcuni contesti nazionali i futuri insegnanti non conseguono un titolo di secondo livello, anche se le componenti dei corsi accademici corrispondono a tale qualifica, secondo gli indicatori del progetto Tuning e del Quadro di Riferimento per le Qualifiche Europee (González & Wagenaar, 2005; European Communities, 2008).

Le anomalie descritte si intrecciano con i meccanismi di selezione e reclutamento, collegati a modelli diversi riguardo ruolo e carriera professionali (OECD, 2005). Una variabile determinante riguarda il controllo statale; in un sistema decentralizzato, la responsabilità del reclutamento ricade sulle istituzioni scolastiche, mentre l'accesso ad un ruolo permanente, equiparabile alla qualifica di funzionario statale, implica meccanismi nazionali, in genere con una selezione mediante esame di stato.<sup>133</sup> Le dinamiche di domanda e offerta professionali, di conseguenza, variano in modo drammatico, con alti tassi di mobilità e richiesta di insegnanti nel primo caso, ed un eccesso di aspiranti nel secondo. Ciò si traduce in una varietà di filtri nazionali e meccanismi di controllo di qualità, applicati per la selezione e qualifica degli insegnanti; severi, generici, oppure facoltativi, essi possono riguardare conoscenze disciplinari e titoli accademici, oppure includere aspetti attitudinali e competenze interpersonali necessari per la professione (Schwille & Dembélé, 2007).

In modo parallelo, una variabile significativa è rappresentata dalla prescrittività di *standards* nazionali per le competenze degli insegnanti, in rapporto ai processi di

---

<sup>133</sup> Francia, Spagna e Italia rispecchiano meccanismi di controllo nazionali, con l'accesso al ruolo permanente, mentre il Regno Unito rappresenta un esempio di sistema decentralizzato, con meccanismi di reclutamento a livello di istituzioni scolastiche locali.

selezione e accesso alla professione, con conseguenze rilevanti per il curriculum formativo. Il caso paradigmatico del Regno Unito riflette il ruolo cruciale degli *standards* professionali, che rappresentano un quadro di riferimento costante non solo per pratiche e valutazioni del programma formativo, ma anche per la progressione di carriera degli insegnanti (Training and Development Agency, 2007).

Ciò si collega al grado di autonomia delle istituzioni universitarie, nel determinare fini, obiettivi, struttura e attività della formazione degli insegnanti, rispetto al controllo statale; ne conseguono priorità e sviluppi diversificati (Eurydice, 2002). In genere, le istituzioni universitarie godono di parziale autonomia decisionale per il curriculum formativo, in un quadro di indicazioni nazionali su aree disciplinari obbligatorie (pedagogia, psicologia, teorie educative, conoscenze e didattiche disciplinari, pratica didattica), *standards* professionali minimi, e verifiche finali. In alcuni casi, è stata segnalata la tendenza controversa a rinforzare le componenti teoriche, accademiche nei curricula; d'altro canto, l'aspetto professionalizzante è stato spesso rafforzato, in un contesto europeo di educazione di massa a livello secondario e terziario (Eurydice, 2004). Si notano tendenze verso maggior uniformità e controllo, in seguito a politiche di trasparenza e assicurazione di qualità, dopo una fase di decentralizzazione, a diverse velocità, degli anni Novanta (Eurydice, 2002).

Una questione centrale, largamente dibattuta, riguarda il ruolo della ricerca, spesso definito fondamentale nei curricula formativi nazionali europei, in seguito a riforme recenti. La relazione tra ricerca e formazione degli insegnanti si presenta complessa; si può intendere come rapporto tra ricerca, professione e disciplina insegnata, oppure tra ricerca, insegnamento e formazione. Si può considerare inoltre il rapporto tra una formazione basata su aspetti scientifici e di ricerca, e una formazione basata su pratiche ed esperienze. Infine, a seconda delle interpretazioni, l'interesse può dirigersi verso modalità per collegare insegnamento e basi di ricerca, oppure concentrare la ricerca sull'insegnamento.

Diverse interpretazioni del concetto di 'formazione fondata sulla ricerca' si possono quindi riassumere in quattro categorie:

- contenuti, bibliografia, letture di riferimento, esiti formativi vengono collegati alla ricerca sotto vari aspetti;
- insegnanti e formatori conducono attività di insegnamento e ricerca;
- le istituzioni formative sono anche preposte alla ricerca, offrendo opportunità di indagine;
- al termine del programma formativo, gli insegnanti qualificati possono proseguire o intraprendere un percorso di ricerca.

(Zgaga, 2006)

Ne consegue un concetto di ricerca che si sviluppa all'interno della formazione all'insegnamento ponendola come oggetto di studio, richiedendo trasformazioni nelle caratteristiche di indagine. Si configura quindi uno stretto rapporto con la prassi educativa, per prospettive di maggior efficacia in insegnamenti disciplinari e questioni educative trasversali, con il dovere di fornire conoscenze e risultati di centrale importanza per migliorare insegnamento e apprendimento. Ciò comporta implicazioni e

conseguenze per i contenuti del curriculum formativo, e gli obiettivi di ricerche successive (Zgaga, 2006).

Secondo gli esperti della rete europea TNTEE,<sup>134</sup> la costruzione e riforma di modelli formativi per gli insegnanti non assegna, in genere, un ruolo importante a teorie e risultati di ricerche, pianificazioni razionali, o competenze di professionisti esperti. Queste riflessioni, espresse nel Libro Verde sulla formazione degli insegnanti in Europa, appaiono tuttora rilevanti, nonostante i progressi compiuti:

Dobbiamo basare ricerca e pratiche su conoscenze aggiornate riguardo la formazione degli insegnanti, al fine di implementare un piano d'azione per sviluppi coerenti e continui. Se non ci decidiamo a fondare le nostre ricerche sulle costruzioni concettuali di altri, approfondendo una linea di indagine, la formazione all'insegnamento continuerà ad essere una pratica di culto, con ampie differenze tra istituzioni formative e tra docenti, priva della capacità di valutare o replicare pratiche specifiche (Houston, 1990, p. IX, cit. da Buchberger et al., 2000).

Da parte di più voci, si richiama dunque l'opportunità non solo di miglioramenti nei processi educativi e formativi – una modernizzazione che si può esprimere con metafore quasi industriali<sup>135</sup> – ma di un rinnovamento culturale che favorisca azioni meditate in contesti fluidi, secondo prospettive postmoderne di professionalità nell'insegnamento (Goodson & Hargreaves, 1996; Loveless, 2008).

#### ***2.4. Il caso degli insegnanti di lingue straniere in politiche e studi europei: verso un paradigma condiviso di formazione e professionalità***

A livello di politiche europee, il lavoro di *follow-up* dell'Agenda di Lisbona ha previsto un'attenzione specifica al plurilinguismo,<sup>136</sup> considerando le competenze in due lingue straniere comunitarie come requisiti e obiettivi prioritari per i cittadini europei. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue sottolinea i molteplici vantaggi e il potenziale cognitivo del plurilinguismo: le competenze plurilingui e pluriculturali promuovrebbero non solo lo sviluppo di consapevolezza e autonomia linguistica e comunicativa, ma anche di strategie metacognitive (Council of Europe, 2001). Esperienze di plurilinguismo e pluriculturalismo possono così condurre ad una percezione più chiara di ciò che è universale e specifico nella struttura organizzativa di lingue differenti, raffinare le competenze relative al saper apprendere, e la capacità di interagire con situazioni e soggetti nuovi.

Nel piano d'azione europeo (2004-2006) per la promozione di apprendimento permanente e diversità nelle lingue straniere, viene sottolineata la trasversalità della questione plurilinguistica rispetto ad altre politiche europee, ad esempio per lo sviluppo di altre competenze chiave, tra cui l'imprenditorialità. Si sottolinea il ruolo di supporto

---

<sup>134</sup> *Thematic Network on Teacher Education in Europe.*

<sup>135</sup> Il termine originale, *retooling*, indica aggiornamenti e modifiche per una maggiore efficienza in una linea di produzione industriale (Loveless, 2008).

<sup>136</sup> Il termine originale in lingua inglese – *multilingualism* – viene tradotto così per riferirsi, in senso più ampio, alla capacità di comunicare in più di una lingua, in modo attivo e passivo, a livelli variabili di competenza. Una interpretazione più ristretta del termine si riferisce a parlanti multilingui a livelli avanzati di competenza, analoghi alla lingua materna, e si può applicare a comunità e gruppi sociali in rapporto a fattori storici, politici o economici (Balboni, 2002).



dell'Unione mediante programmi comunitari, che dovrebbero integrarsi con finanziamenti e iniziative nazionali (Commission of the European Communities, 2003). Il piano d'azione raccomanda l'apprendimento precoce delle lingue, lo sviluppo prioritario, nella scuola secondaria, di competenze comunicative attive, metacognitive e interculturali, insieme all'apprendimento di una disciplina in lingua straniera (CLIL); a livello universitario, raccomanda la mobilità studentesca per almeno un semestre. Riferimenti al Quadro Comune Europeo (CEF) e al Portfolio Europeo, per una portabilità europea di certificazioni linguistiche, vengono collegati all'intento di stabilire un indicatore europeo per le competenze linguistiche, con verifiche periodiche e analisi dei dati dei diversi Stati-Membri a livello europeo. Viene iniziato quindi un programma periodico di raccolta dati riguardanti l'insegnamento linguistico nelle scuole europee, da parte della rete Eurydice (Eurydice, 2005b, 2008a).

La complessità delle competenze richieste agli insegnanti di lingue comporta raccomandazioni europee per una mobilità prolungata nei contesti nazionali delle lingue di specializzazione:

Le abilità e risorse richieste per insegnare le lingue in modo efficace sono considerevoli. La formazione iniziale dovrebbe fornire agli insegnanti una 'cassetta degli attrezzi' di abilità e tecniche, mediante le pratiche in classe; servono i consigli di formatori specializzati e opportunità regolari per aggiornare le capacità linguistiche e didattiche, anche mediante la formazione a distanza in rete (Commission of the European Communities, 2003, p. 11).

Si raccomanda inoltre la promozione di reti professionali di contatti a livello regionale, nazionale ed europeo, per migliorare la qualità didattica di professionisti spesso isolati, e la disseminazione di risultati di ricerca glottodidattica, buone pratiche e innovazione, con un ruolo chiave, spesso sottovalutato, dei formatori.

Nel 2004 - anno dell'espansione a 25 membri dell'Unione Europea - le responsabilità per le politiche del plurilinguismo sono state assegnate al Commissario Europeo per l'Educazione e la Cultura, per essere affidate poi nel 2007 ad uno specifico commissario, considerando il ruolo cruciale dell'istruzione scolastica per le sfide poste da una crescente diversità culturale e linguistica. La strategia complessiva per il plurilinguismo si trova quindi espressa in documenti europei del 2005 e 2008, dove gli Stati-Membri sono invitati a predisporre piani nazionali adeguati per promuovere mobilità e aggiornamento dei docenti di lingue, e riesaminare i sistemi di formazione degli insegnanti in base ai risultati dello studio europeo chiamato 'Kelly Report' (Commission of the European Communities, 2005a, 2008; Kelly & Grenfell, 2004). Tuttavia, il rapporto Eurydice del 2008, su insegnamento e formazione per le lingue straniere, nota ancora l'assenza prevalente di raccomandazioni nazionali sulla mobilità dei docenti di lingue, che in parte deriva dall'autonomia decisionale universitaria riguardo i curricula formativi.

Il rapporto Kelly descrive gli esiti di uno studio europeo indipendente, citato nel documento strategico sul plurilinguismo del 2005; risponde all'obiettivo prioritario, espresso nel piano d'azione precedente, di descrivere la 'cassetta degli attrezzi' di abilità e tecniche linguistiche, didattiche e cognitive per gli insegnanti di lingue, e proporre un quadro di riferimento per la valutazione (Commission of the European Communities, 2003; Kelly & Grenfell, 2004). Si qualifica come studio richiesto dalla Commissione Europea, nel contesto delle politiche a favore di diversità linguistica,

competenze plurilinguistiche, miglioramenti qualitativi e quantitativi di insegnamento e apprendimento linguistico per i cittadini europei.

Secondo questa prospettiva, lo studio del 2004 richiama e sviluppa i risultati di un rapporto preparatorio sulla formazione degli insegnanti di lingue in Europa (Kelly et al., 2002), che considera un nucleo comune di elementi strutturali, conoscenze, abilità e valori, per il miglioramento dei processi di apprendimento e insegnamento linguistico. Ponendo le basi di un discorso comune in tale ambito, con concetti, terminologie e strumenti di analisi condivisi, gli esiti dello studio si intrecciano inoltre ad obiettivi di convergenza del processo di Bologna per favorire mobilità, trasparenza e portabilità di qualifiche, e miglioramenti educativi e formativi nel quadro dell' apprendimento permanente.<sup>137</sup> In tal senso, vi sono frequenti richiami al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, per termini e riferimenti a livelli di competenze linguistiche; si sottolinea inoltre l'importanza di valori europei nella formazione degli insegnanti di lingue.

Nello studio preparatorio, una rassegna di tendenze, politiche e innovazioni nella formazione degli insegnanti di lingue in Europa esamina, tra altri aspetti, le modalità di europeizzazione dei programmi (contatti strutturati con istituzioni estere, moduli sviluppati a livello transnazionale), di supervisione e *mentoring*<sup>138</sup> nella formazione, e di sviluppo delle competenze linguistiche dei corsisti. Con studi di caso in nazioni diverse, lo studio preparatorio e il rapporto finale offrono esempi di buone pratiche per una possibile estensione ad altri contesti, questioni salienti e strategie risolutive nelle singole istituzioni.

Tra i problemi chiave per mobilità e integrazione europee, alti livelli di controllo statale nei programmi formativi nazionali costituiscono possibili barriere alla mobilità professionale, insieme a difficoltà di riconoscimento delle qualifiche, problemi di finanziamento e apparente scarso interesse nei futuri insegnanti. Ulteriori aspetti di criticità nella formazione si individuano nella fase transitoria delle riforme per il processo di Bologna, con risposte e istanze nazionali diverse; inoltre, vengono segnalati accenti estremamente diversificati sulla dimensione europea nella formazione, con corsi relativamente rari riguardo la comparazione di sistemi educativi e metodologie glottodidattiche a livello internazionale, oppure il ruolo dell'insegnante di lingue nel contesto europeo.

Lo studio segnala infine altre aree di difficoltà - la comunicazione e cooperazione tra dipartimenti disciplinari e di scienze educative nella gestione dei programmi formativi; la organizzazione strutturale del tirocinio e delle funzioni dei mentori (formatori scolastici); la organizzazione e offerta di ambienti di apprendimento virtuali, per problemi finanziari, logistici e di carenze di personale qualificato. Ciò si accompagna, per gli aspetti di valutazione nei curricoli formativi, ad una limitata rilevanza attribuita al Portfolio Europeo delle Lingue, e al portfolio per le pratiche di tirocinio.

Lo studio preparatorio del 2002 si conclude con una serie di raccomandazioni per sostenere la formazione degli insegnanti di lingue tramite azioni a livello europeo. Oltre allo sviluppo di un parametro europeo (*benchmark*) per linee guida condivise su

---

<sup>137</sup> Il rapporto effettua riferimenti espliciti al glossario prodotto nel progetto Tuning riguardo formazione degli insegnanti e attività di insegnamento-apprendimento.

<sup>138</sup> Il termine indica l'azione di supervisione dei tirocinanti da parte di insegnanti esperti, durante le pratiche in contesti scolastici.

processi, componenti e pratiche, per un profilo professionale dell'insegnante di lingue europeo – descritto nel rapporto finale del 2004 – si suggerisce un quadro europeo di riferimento per l'accreditamento e l'assicurazione di qualità che incoraggi qualifiche congiunte, una struttura europea di supporto alla formazione con risorse e servizi in rete, e un gruppo europeo di consulenza coordinato con le agenzie nazionali. L'obiettivo a lungo termine consiste nel riconoscimento di una qualifica ufficiale di insegnante di lingue europeo, in aggiunta o alternativa ai titoli nazionali corrispondenti, che consenta l'insegnamento in qualsiasi stato membro. Ciò presuppone un periodo di mobilità obbligatoria in formazione, con esperienze di insegnamento in più di un contesto nazionale.

La premessa del rapporto Kelly ricorda il ruolo strategico della formazione degli insegnanti nel rispondere e dar forma ai cambiamenti sociali e politici correnti - internazionalizzazione economica, mobilità professionale, comunicazioni e informazioni su scala globale, integrazione europea. In particolare, il compito complesso e impegnativo degli insegnanti di lingue riguarda lo sviluppo delle capacità di comprendere e comunicare in contatto con lingue e culture diverse, richiedendo un costante aggiornamento di strutture istituzionali e organizzative della formazione, e lo scambio di idee e pratiche tra insegnanti in comunità professionali.

In base all'analisi della situazione europea, all'indagine con soggetti formativi e agli studi di caso<sup>139</sup> con esempi di buone pratiche,<sup>140</sup> il rapporto finale propone quindi un profilo comune per gli insegnanti di lingue, fornendo al contempo linee guida per sviluppare e implementare programmi formativi; delinea le caratteristiche di un bravo insegnante di lingue, considerando abilità disciplinari, pedagogiche e metodologiche necessarie a livello europeo, insieme ad altre competenze professionali (competenze organizzative e digitali; elementi di cittadinanza, psicologia, epistemologia), e strategie didattiche efficaci di motivazione e differenziazione.

Il profilo dell'insegnante di lingue europeo presnetato nello studio del 2004, inteso come quadro di riferimento volontario e flessibile per il miglioramento formativo, da adattare a programmi e necessità peculiari, rappresenta il risultato di una consultazione di diversi soggetti coinvolti nella formazione degli insegnanti di lingue – esperti, formatori, futuri insegnanti, decisori politici e istituzionali in diverse nazioni europee. Viene suggerita inoltre la sua utilità per insegnanti di lingue in formazione iniziale e in servizio, nel promuovere consapevolezza della dimensione europea nella formazione, e dei processi necessari per un apprendimento linguistico permanente. In modo analogo all'approccio del processo Tuning, linee guida per la qualità formativa completano ogni elemento del profilo; esse definiscono obiettivi, esiti attesi, abilità trasferibili, attività e metodi, modalità di valutazione, e possibili aspetti critici, con esempi dai casi studiati.

---

<sup>139</sup> La Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario del Veneto (SSIS) rappresenta una delle undici istituzioni citate come esempi di eccellenza nel rapporto finale, con l'Indirizzo Lingue Straniere. La indagine nei contesti formativi nazionali selezionati venne effettuata nel 2004, dopo una rassegna iniziale di dati riguardo 32 paesi europei nello studio del 2002.

<sup>140</sup> Le buone pratiche vengono identificate in relazione ad aspetti segnalati dalla Commissione Europea: dimensioni interculturali, uso di nuove tecnologie, particolare attenzione alle pratiche formative in contesti scolastici, europeizzazione e internazionalizzazione formativa, sviluppo delle competenze linguistiche e culturali dei futuri insegnanti.

Il profilo, da considerare in prospettiva olistica, data la natura multidisciplinare di formazione e insegnamento, si articola in quattro aree (strutture e organizzazione, conoscenze, strategie e abilità, e valori da promuovere negli studenti con l'insegnamento linguistico), per un totale di quaranta elementi; di questi, una buona parte risulta già integrata nella maggior parte delle istituzioni formative analizzate. Gli aspetti legati alla dimensione europea della formazione, presenti in tutte le aree, sono prevalenti in quella dei valori, con riferimenti alla diversità e alla comprensione linguistica e culturale, alla cittadinanza, alla cooperazione e all'apprendimento permanente; nelle altre aree, sono collegati alla promozione di esperienze di mobilità, interculturalità, e partecipazione in reti di comunità professionali internazionali, oppure a raccomandazioni e documenti a livello europeo. Anche se gli elementi europei, in quanto meno diffusi nei curricula, possono essere aggiunti a programmi formativi esistenti, l'intento prioritario del profilo sta nel promuovere un approccio integrato alla formazione degli insegnanti di lingue.

## **CAPITOLO 3. PROSPETTIVE EUROPEE: PRATICHE E INTERPRETAZIONI FORMATIVE**

### ***3.1. Premessa: un quadro generale della ricerca empirica***

Si ritiene opportuno introdurre gli aspetti essenziali della dimensione empirica della ricerca, come premessa a prospettive analitiche sui contesti di studio – per descrivere poi il piano di ricerca e la sua attuazione in dettaglio, con l'analisi e la discussione dei dati raccolti.

L'ipotesi di ricerca si interroga sul potenziale generativo della dimensione europea della formazione degli insegnanti – che rispecchia questioni ricorrenti nel discorso scientifico internazionale – nelle pratiche formative di contesti socio-culturali locali. La attenzione dell'indagine si concentra sui programmi di formazione iniziale per insegnanti secondari, offerti da istituzioni universitarie europee di nazionalità diversa.

In rapporto al quadro teorico, l'analisi intende considerare non solo tendenze comuni e differenze significative nell'interpretare priorità di istruzione e formazione in un periodo di rapidi cambiamenti, ma anche tensioni tra pratiche, orientamenti e politiche, con evoluzioni peculiari a livello locale. Nei programmi formativi per insegnanti secondari, l'interesse si è concentrato poi sull'area disciplinare di Lingue Straniere, centrale in politiche e raccomandazioni europee, con un potenziale significativo per ibridamenti di prospettive culturali. La decisione si collega inoltre a precedenti studi europei sulla formazione degli insegnanti di lingue, per la opportunità di ulteriori riscontri sui loro esiti in termini di paradigmi formativi e profili professionali.

La scelta di una metodologia di ricerca mista intende adattarsi alla complessità dei fenomeni indagati in quattro contesti locali di nazioni diverse – Francia, Inghilterra, Italia, Spagna - esplorando prospettive multiple dei vari attori della formazione. Oltre all'analisi documentaria rilevante, la raccolta dei dati in ognuno dei quattro contesti scelti ha implicato l'uso di strumenti analoghi e complementari nella stessa fase di ricerca: qualitativi (interviste indirizzate a soggetti con funzioni di responsabili e operatori della formazione) e quantitativi (questionari a risposta chiusa, rivolti ai soggetti in formazione).

Il trattamento dei dati raccolti ha previsto un approccio fenomenologico per la dimensione qualitativa, con l'analisi testuale delle interviste; in funzione complementare, la dimensione quantitativa ha implicato elaborazioni statistiche degli esiti dei questionari. Le rispettive analisi sono state condotte mediante il supporto di software specifici in uso nell'ambito delle scienze sociali, adeguati agli scopi proposti. Le discussioni e interpretazioni dei dati intendono infine individuare possibili conferme, convergenze e soluzioni rilevanti riguardo modelli formativi e di professionalità per gli insegnanti europei, mettendo a confronto traduzioni formative 'glocali', in difficile equilibrio tra istanze diverse.

### ***3.2. Coordinate nazionali e locali dei contesti formativi***

La formazione degli insegnanti si può considerare come un sistema definito dal

proprio contesto – quadri concettuali, ruoli e responsabilità dei soggetti, ambienti, risorse e culture (Houston, 2008). Se ogni programma formativo risponde a influssi su livelli multipli e interdipendenti (socioculturali, nazionali, globali), si può meglio comprendere considerandone la permeabilità e connettività (Bronfenbrenner, 1979; Davis & Sumara, 2000). A tal scopo, risulta utile il concetto di arena, come ‘spazio-tempo organizzato fisicamente, economicamente e socialmente’ (Lave, 1988); collocata a livello culturale come prodotto di un particolare ordine costitutivo, si traduce in una varietà di contesti, apportando risorse e vincoli per attività individuali e collettive, e mediando gli influssi di obiettivi, strutture e politiche locali e nazionali (Greeno et al., 1996; Leach & Moon, 2000).

Una premessa necessaria all’analisi dei dati empirici deve quindi offrire coordinate sui contesti formativi nei quattro ambiti nazionali dell’indagine – delineando le arene in cui si inscrivono sistemi e pratiche. Per definire i tratti distintivi di ogni ambito, si adotta un quadro di riferimento che considera, nella formazione degli insegnanti, aspetti di sistema, contenuti e modalità (intese come pedagogie e strutture), in rapporto al ruolo degli attori su scala diversa (macro-, meso- e microlivello) (Snoek & Žogla, 2009). Una prospettiva di macrolivello si concentra sul contesto statale e sociale, con riferimenti legislativi a caratteristiche delle istituzioni formative, titoli accademici e qualifiche professionali; al mesolivello si collocano modalità organizzative delle singole istituzioni, e relative attività formative al microlivello.

In ambito europeo, come sostengono diversi studi e rapporti (Eurydice, 2002b, 2004; Kelly et al., 2002, 2004; Tuning, 2006), vi sono diversità nazionali a volte marcate, con scelte diverse nell’affrontare questioni ricorrenti nei dibattiti nazionali e nel discorso accademico europeo. Al macrolivello, influssi governativi possono riguardare strutture, contenuti e modalità di formazione, con una dialettica variabile di autonomia e controllo tra istituzioni formative e autorità statali; al meso- e microlivello, l’ autonomia decisionale e professionale di direttori, coordinatori e formatori può concernere il ‘come’ e il ‘cosa’ dei programmi formativi.

La formazione degli insegnanti secondari, in quanto componente di un sistema educativo nazionale, ne riflette caratteristiche peculiari; collocata a livello universitario, può essere gestita da soggetti istituzionali dedicati, oppure no, e conferire titoli di livello diverso per una o più specializzazioni disciplinari obbligatorie, rispecchiando implementazioni differenti del Processo di Bologna. Oltre al titolo accademico, la qualifica (o licenza) di insegnante può essere conferita con l’autorità o il coinvolgimento di altri soggetti istituzionali, e mediante procedure diverse. Ciò implica concezioni divergenti su quale soggetto sia responsabile per la qualità della professione – stato, istituzioni formative, autorità scolastiche, associazioni professionali.

Per descrivere i meccanismi di controllo di qualità nella preparazione degli insegnanti, si può applicare la nozione di ‘filtri’ che regolano particolari aspetti; accesso alla formazione, valutazione delle pratiche didattiche, conclusione del percorso formativo, procedure di certificazione e modalità di reclutamento costituiscono i filtri che precedono l’ingresso nella professione (Wang et al., 2003). Nazioni diverse presentano modulazioni peculiari del livello di selettività in fasi specifiche: alcuni filtri risultano severi, altri minimi oppure facoltativi, soprattutto per l’accesso alla formazione e il conseguimento del titolo professionale, in rapporto a status e carriera dell’insegnante (Schwille & Dembél, 2007).

La distinzione del rapporto OECD (2005) tra due modelli di ruolo professionale – *career-based* oppure *position-based* – descrive il primo come servizio statale permanente, con accesso alla sede di insegnamento in base a titoli, esami pubblici e meccanismi burocratici, e il secondo in termini di imprevedibilità di carriera, con l’assunzione diretta delle istituzioni scolastiche ed educative locali. Il controllo governativo sulla preparazione degli insegnanti può condurre alla definizione di *standards* professionali; come indicatori di qualità, possono promuovere un discorso unitario positivo per la comunicazione tra attori educativi, soprattutto se questi vengono consultati in una elaborazione condivisa (ATEE, 2006).

Il grado di prescrittività statale sulla formazione, se elevato, regola quindi contenuti ed esiti (*steering by content and outcomes*), oppure lascia maggior autonomia alle istituzioni nel definire i curricula (*steering by goals*). In genere, sussistono modalità di autonomia parziale, con linee guida definite al macrolivello delle autorità educative, come basi per lo sviluppo di programmi e curricula da parte delle istituzioni. I documenti ufficiali definiscono, di solito, requisiti minimi riguardo discipline obbligatorie, la durata dei corsi specifici di formazione alla professione, i requisiti minimi di uscita, e gli esiti attesi negli esami. Ciò consente una certa libertà di innovazione nel curriculum formativo al meso- e microlivello, e diversità tra istituzioni all’ interno di una nazione (Eurydice, 2002b).

L’equilibrio tra le quattro componenti principali nei curricula formativi – disciplinari, pedagogiche, didattiche, socioculturali – dipende non solo dal livello di autonomia, ma anche dalle prospettive dei soggetti coinvolti, riguardo i fini dell’istruzione e il modello professionale dell’ insegnante. Accenti diversi sui contenuti del programma formativo rispecchiano così codici curriculari - principi sottesi a scelte, organizzazioni e metodi nel curriculum educativo (Lundgren, 1983; Snoek & Žogla, 2009).

Un’ enfasi sulle conoscenze disciplinari e culturali dei futuri insegnanti si collega alla trasmissione di conoscenze e pensiero della tradizione culturale, in un codice curricolare classico; in un codice curricolare razionale, sviluppare abilità utili all’apprendimento per ricerca e scoperta comporta invece preparare gli insegnanti a sostenere tali processi. Secondo un codice curricolare morale, la promozione di disposizioni democratiche e partecipazione attiva degli studenti implica l’ interesse per aspetti valoriali. In un codice curricolare realistico, fine educativo primario è lo sviluppo di abilità utili in prospettiva professionale e sociale, che si riflette nelle scelte formative.<sup>141</sup>

Sottolineature diverse sui contenuti dei programmi rispecchiano inoltre varie interpretazioni della professionalità dell’insegnante, limitate oppure estese, fino ad includere “la capacità di sviluppo professionale autonomo mediante autoanalisi sistematica, studio del lavoro di colleghi, e sperimentazione di idee con procedure di ricerca-azione (*classroom research*)” (Stenhouse, 1975, p. 144). L’attenzione può concentrarsi quindi sull’insegnante in quanto specialista disciplinare, sulla sua capacità di cooperare in una comunità scolastica, oppure di contribuire alle conoscenze professionali tramite abilità di ricerca-azione e sviluppo di risorse didattiche; può

---

<sup>141</sup> La descrizione dei codici curriculari presenta corrispondenze con le argomentazioni su fini formativi ed educativi, modelli di formazione e paradigmi di insegnamento presentate nei capitoli precedenti (Paquay & Wagner, 2006; Hansen, 2008; Sockett, 2008).

riguardare abilità e disposizioni dell'insegnante come professionista indipendente, che rende conto del proprio agire e partecipa a reti di comunità professionali.

Nell'organizzazione strutturale del curriculum formativo (il 'come' della formazione), regolamenti statali al macrolivello in genere riguardano funzione, caratteristiche e valutazione del tirocinio; variano le modalità di integrare o distinguere elementi disciplinari e professionali, che possono essere assegnati a facoltà, dipartimenti o formatori differenti. Ciò può accadere spesso nel modello consecutivo, predominante per gli insegnanti secondari,<sup>142</sup> con la formazione all'insegnamento dopo un titolo universitario di specializzazione disciplinare.

Infine, le pedagogie formative decise al meso- e microlivello, vale a dire metodi e approcci per stimolare e valutare l'apprendimento degli insegnanti – considerato per lo più come processo interattivo e collettivo, e costruzione riflessiva di conoscenze tramite analisi critica di esperienze - si collegano a vari concetti chiave, ad esempio il professionista riflessivo, l'insegnante ricercatore, oppure l'apprendimento collaborativo. Ciò sottolinea la funzione chiave del tirocinio in contesti scolastici – un aspetto al centro di dibattiti e cambiamenti recenti in contesti nazionali europei (Korthagen, 2005; OECD, 2005).

Nel presentare i profili delle istituzioni formative coinvolte nell'indagine, vengono forniti dati fondamentali per analisi e confronti,<sup>143</sup> prendendo come linee guida gli aspetti più frequentemente considerati nei rapporti di valutazione interna ed esterna nei relativi contesti universitari nazionali: collocazione e dimensioni dell'istituzione formativa; attività e offerta formativa; profilo dell'utenza, livelli di popolarità e soddisfazione riguardo i programmi formativi; prospettive occupazionali. Vengono inoltre evidenziate alcune peculiarità che costituiscono tratti distintivi e punti di forza di ogni istituzione.

### **3.2.1. Il caso francese**

#### *Coordinate storiche*

L'esplorazione della frontiera tra università e formazione degli insegnanti è parte di una analisi più vasta dei rapporti tra istruzione superiore, concezioni nazionali dell'università, autorità statale, strutture scolastiche pubbliche, la struttura della società, e il ruolo assegnato agli insegnanti (Judge et al., 1994, p. 241).

Queste riflessioni, contenute in uno studio comparativo sulla formazione degli insegnanti in Francia, Regno Unito e Stati Uniti, possono illustrare gli esiti delle riforme radicali avvenute in Francia nel 1990, con la creazione, all'interno di ogni *Académie*,<sup>144</sup>

---

<sup>142</sup> Il modello consecutivo di formazione degli insegnanti secondari è caratteristica comune dei quattro contesti nazionali di indagine – Francia, Inghilterra, Italia e Spagna (Catalogna).

<sup>143</sup> I dati provengono dai rispettivi siti ufficiali di ogni istituzione formativa, come anche da rapporti ufficiali di valutazione, presenti in rete. A seconda delle normative vigenti e dei profili istituzionali nei diversi contesti, si è fatto inoltre riferimento a valutazioni esterne nazionali (Francia e Inghilterra) e internazionali (Catalogna), oppure interne (Italia), relative alle università oppure alle istituzioni formative ad esse afferenti.

<sup>144</sup> Circostrizione amministrativa dei Ministeri dell'Educazione e dell'Istruzione Superiore, che declina la politica educativa del governo a livello regionale, per tutti i livelli d'istruzione; è diretta da un rettore coadiuvato da un ispettore, responsabili per diversi ambiti educativi.



di un istituto universitario per la formazione degli insegnanti (*IUFM – Institut Universitaire de Formation des Maîtres*), collegato a una o più università. Implementare i cambiamenti di natura istituzionale della formazione si rivelò poi problematico per i nuovi soggetti formativi, paradossalmente isolati sia dalle università, sia dal sistema educativo, principalmente per questioni irrisolte di potere istituzionale (Marcel, 2004). La posizione degli IUFM apparve presto insicura e scomoda, e ha comportato infine un loro recente inquadramento istituzionale come ‘scuole facenti parte delle università’, mediante una legge del 2005.

La nascita degli IUFM rappresentò un aspetto importante nella riforma educativa a tutti i livelli prevista dalla *Loi d’Orientation* del 1989, con l’obiettivo globale di adattare il sistema educativo ai cambiamenti della società. Per l’approccio incentrato sullo studente e sullo sviluppo di competenze, la legge venne considerata un cambiamento epocale; l’articolo 17, mediante la creazione di trenta IUFM da accorpamenti di strutture diverse, riunì la formazione di tutti gli insegnanti, di ogni ordine e grado, in un quadro complessivo sotto la responsabilità di un’unica istituzione. La missione assegnata agli IUFM consiste nella preparazione dei candidati insegnanti all’esame per l’accesso al reclutamento, con la successiva formazione iniziale alla professione; include inoltre lo sviluppo di attività di ricerca educativa, e la formazione in servizio di insegnanti e formatori (Deane, 2003).

Secondo alcuni osservatori, nel nuovo ordinamento prevalsero elementi di razionalizzazione e continuità con il precedente; è innegabile tuttavia l’aspetto rivoluzionario – per l’epoca – della professionalizzazione universitaria della formazione, con il fine dichiarato di sviluppare un’identità legata alla riflessione sulle pratiche e a competenze globali, oltre all’acquisizione di conoscenze rilevanti all’insegnamento (Deane, 2003). Un altro aspetto fortemente voluto, e al contempo controverso,<sup>145</sup> riguardò l’introduzione di elementi di formazione comune, trasversali all’insegnamento di ogni livello e disciplina. Una coalizione di oppositori e critici, soprattutto delle associazioni disciplinari, accusò ben presto la formazione in IUFM di privilegiare un discorso psicopedagogico, sottostando ai dettami delle scienze dell’Educazione (Guibert, Lazuech & Rimbert, 2008). Da commentatori meno polemici, la formazione in IUFM è stata definita troppo densa ed eterogenea per i professori *stagiaires*,<sup>146</sup> posti in condizioni di notevole difficoltà (Rayou & van Zanten, 2004).

Un processo di riforma prevede un regime transitorio per l’anno accademico 2009/2010; tra gli elementi di cambiamento dibattuti, vi è la formazione degli insegnanti collocata ufficialmente a livello master, secondo i principi del processo di Bologna (il sistema *Licence-Master-Doctorat*), con diversi elementi di incertezza e incoerenza segnalati dal personale degli IUFM. Finora, nonostante un percorso quinquennale universitario post-diploma, gli insegnanti qualificati non conseguono un titolo universitario di secondo livello, se non compiono studi aggiuntivi. Un altro elemento oggetto di riforma è l’organizzazione del secondo anno di IUFM, dove appare

---

<sup>145</sup> Nei rapporti periodici di valutazione sugli IUFM, effettuati da esperti per il Ministero dell’educazione, gli elementi di formazione comune, seppur marginali (il 10 % del totale), vennero accusati di favorire una ‘primarizzazione’ della formazione all’insegnamento secondario (Guibert, Lazuech & Rimbert, 2008, p. 33).

<sup>146</sup> Sono i corsisti al secondo anno di formazione, che svolgono attività di tirocinio nelle scuole (*stage*), con responsabilità di insegnamento.

in pericolo la filosofia formativa *en alternance* – in alternanza tra pratiche scolastiche e formative – considerata fondamentale per il raccordo riflessivo tra teorie e pratiche.

### Macrolivello: influssi statali sulla formazione

Per il periodo dell'indagine sul campo (2007-2008), si fa riferimento a disposizioni legislative e circolari rilevanti (B.O. n. 1, 4.1.2007; B.O. n. 9, 1.3.2007), che definiscono principi chiave della formazione iniziale e ruoli dei diversi attori formativi, in seguito all'integrazione ufficiale degli IUFM nelle università nel 2005. Un documento centrale è il *Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*, che descrive un quadro nazionale di dieci competenze richieste a tutti gli insegnanti - articolate in conoscenze, capacità di attivarle nelle pratiche, e disposizioni professionali – e ne concepisce lo sviluppo in prospettiva di *lifelong learning*, con attività di formazione estese ai primi due anni di servizio dei nuovi insegnanti. Un tratto distintivo si può trovare nell'accento sui valori repubblicani comuni, e sulla formazione come 'solidamente ancorata allo sviluppo della pratica della laicità' e della neutralità' (B.O.n. 1, 4.1.2007, p. XI).

Il 'referenziale di competenze', elaborato da un gruppo di esperti del settore, si articola come segue:

1. Agire come funzionario dello Stato, in modo etico e responsabile
2. Avere padronanza della lingua francese per insegnare e comunicare
3. Avere padronanza delle discipline e una buona cultura generale
4. Progettare e mettere in pratica la propria azione di insegnamento
5. Organizzare il lavoro in classe
6. Tener conto della diversità degli allievi
7. Valutare gli allievi
8. Avere padronanza delle tecnologie di informazione e comunicazione
9. Lavorare in gruppo e collaborare con genitori e altri soggetti in campo educativo
10. Formarsi e innovare.

(B.O. n. 1, 4.1.2007, pp. XII-XVIII)

Il testo si definisce 'un passo essenziale' verso l'armonizzazione europea di obiettivi e competenze riguardo la preparazione degli insegnanti; riferendosi esplicitamente agli impegni francesi riguardo Agenda di Lisbona e processo di Bologna, pone come obiettivo la mobilità professionale, con il riconoscimento di ECTS nella formazione, auspicando per tutti gli insegnanti un'esperienza di tirocinio all'estero – già obbligatoria, con una durata di almeno un mese, per i futuri insegnanti di lingue.<sup>147</sup> Con la relativa circolare di applicazione, si collega alla 'Legge di orientamento e di programma per il futuro della scuola' del 23 aprile 2005, che a distanza di quindici anni dalla legge precedente, prese atto di risultati educativi nazionali inadeguati e dei mutamenti nei contesti sociali ed economici, proponendo un quadro di riferimento comune per tutto l'arco dell'istruzione (*Socle Commun de connaissances et de*

---

<sup>147</sup> Tra gli obiettivi del tirocinio all'estero, oltre allo sviluppo di competenze linguistiche e interculturali e alla conoscenza di altri sistemi educativi, si specifica il conseguimento di una certificazione complementare per l'insegnamento di una disciplina in lingua, e la preparazione ad insegnare in sezioni internazionali delle scuole europee.

*compétences*),<sup>148</sup> declinato opportunamente a seconda di cicli e livelli (B.O. n. 9, 1.3.2007).

La circolare applicativa del *Cahier des charges* si concentra su natura e obiettivi delle attività di tirocinio (*stages*), regolati in dettaglio a livello statale, in quanto oggetto di convenzione tra università e autorità educative regionali; prevede la costituzione progressiva di una rete di istituti scolastici di ordine diverso per una organizzazione coerente della formazione, e raccomanda l'inserimento professionale dei nuovi insegnanti titolari in continuità, nella stessa sede scolastica del tirocinio precedente.

La circolare non definisce soltanto aspetti strutturali e organizzativi, i.e. durata e organizzazione degli *stages*, diritti-doveri degli *stagiaires*, e ruoli dei soggetti nei contesti scolastici e formativi – formatori referenti,<sup>149</sup> capi d'istituto e insegnanti tutor (*conseillers pédagogiques*). Esprime anche raccomandazioni riguardo modalità formative considerate efficaci: raccordi tra pratiche di tirocinio e attività in IUFM (ad esempio, laboratori di pratiche pedagogiche e attività riflessive con i formatori), procedure di supporto e valutazione formativa continua, e caratteristiche del portfolio-*dossier de compétences* che accompagna l'insegnante in formazione e nei primi anni di inserimento professionale.

Il settore dell'educazione francese, nonostante processi di decentralizzazione a partire dagli anni Ottanta, risulta ancora prevalentemente strutturato con modalità centrale dal punto di vista amministrativo, con ruoli separati e definiti per soggetti diversi. Il ruolo dell'insegnante francese, in quanto funzionario statale con un posto permanente, ha implicazioni fondamentali per gli influssi governativi sulla formazione, e quindi per i filtri di controllo della qualità dei candidati. Si può riscontrare la predominanza di un solo filtro ad alta selezione deciso a livello statale, con gli altri filtri precedenti l'ingresso alla professione che appaiono più deboli o facoltativi.

Oltre al titolo universitario di primo livello (*Licence*) - prerequisite di accesso al programma dell' IUFM per qualsiasi tipologia di insegnamento – il filtro di controllo altamente selettivo è costituito dall'esame statale (*le concours*), elemento di continuità con il passato della formazione.<sup>150</sup> Regolando l'accesso alla preparazione professionale specifica e ad una cattedra di insegnamento a tempo indeterminato, l'esame-concorso

---

<sup>148</sup> Pubblicata nel decreto in data 11.7.2006, e integrata a regime nei programmi di scuola primaria e secondaria inferiore (*collège*) dal 2009, la legge si articola secondo sette ampie competenze – lingua francese e comprensione-espressione orale in una lingua straniera; elementi di matematica, cultura scientifica e tecnologica; padronanza responsabile delle nuove tecnologie; cultura umanistica; competenze sociali e civiche; autonomia e iniziativa. Dal 2011 la loro padronanza sarà obbligatoria per conseguire il diploma nazionale al termine dell'istruzione obbligatoria a 15 anni (*diplôme national du brevet*).

<sup>149</sup> Disposizioni statali regolano profilo e attività dei formatori *référents* in IUFM; il loro regime di insegnamento scolastico a tempo parziale viene raccomandato come modalità da estendere ad una fascia sempre più ampia di insegnanti, per garantire ai corsisti una formazione efficace (B.O. n. 9, 1.3.2007).

<sup>150</sup> I cambiamenti apportati a contenuti e modalità del *concours* dopo la creazione degli IUFM vengono considerati inadeguati, nonostante la presenza di una prova orale di carattere pedagogico: “un gran numero di modelli di prove di concorso si basa su programmi e ambiti disciplinari universitari, e ignora le esigenze dell'insegnamento, in particolare delle materie scolastiche” (Paget, 2008, p. 89). D'altro canto, tra le finalità del concorso si fa riferimento, anche in documenti recenti, all'approfondimento e ampliamento delle conoscenze disciplinari (B.O. n. 1, 4.1.2007).

svolge in pratica una funzione di doppio filtro, di accesso reale alla formazione<sup>151</sup> e di reclutamento.

La formazione all'insegnamento nell'ambito di ogni IUFM si può quindi considerare biennale, con il primo anno dedicato principalmente alla preparazione al concorso, i cui programmi e contenuti di riferimento, prevalentemente disciplinari, sono pubblicati a livello statale con cadenza annuale. Per la scuola secondaria, la formazione degli insegnanti riguarda i due livelli scolastici per la fascia scolare 11-18 anni – *collège* e *lycée* – dopo il superamento della tipologia di concorso CAPES (*Certificat d' Aptitude Professionnelle de l' Enseignement Secondaire*), in genere per l'insegnamento di una disciplina soltanto.<sup>152</sup>

Nel secondo anno di formazione i futuri insegnanti non hanno più il ruolo di studenti, ma si considerano già funzionari statali retribuiti, con responsabilità parziali di insegnamento in istituzioni scolastiche (come *stagiaires*), partecipando inoltre ad attività di formazione 'in alternanza' nell'ambito dell'IUFM. Per questo motivo, vi è una selezione fortissima dei candidati nell'esame,<sup>153</sup> con una graduatoria finale per l'accesso ai posti previsti nei corsi IUFM del secondo anno, secondo numeri fissati a livello statale in rapporto alle cattedre disponibili.

Altri elementi di controllo statale al macrolivello riguardano i meccanismi di qualificazione e certificazione professionale in uscita. In ambito IUFM, il direttore valida il lavoro dell'insegnante *stagiaire*, su parere dei formatori; in una seconda fase, con l'esame di qualificazione professionale, una commissione (*jury*) presieduta dal rettore della *Académie* e composta da capi d'istituto, ispettori, docenti accademici e formatori esterni, conferisce qualifica professionale e accesso al posto di insegnamento (*titularisation*), dopo un colloquio e l'esame di un dossier relativo alle competenze dei candidati.<sup>154</sup>

Nel regime corrente, regolamenti statali riguardo la struttura del curriculum e le modalità formative dedicano almeno un terzo della formazione totale nel biennio alle pratiche in istituti scolastici,<sup>155</sup> per attività di osservazione e socializzazione professionale il primo anno (*stage accompagnée*),<sup>156</sup> e per l'insegnamento a tempo parziale il secondo (*stage en responsabilité*).<sup>157</sup> Quest'ultimo viene organizzato

---

<sup>151</sup> Il filtro di selezione per l'accesso al primo anno di IUFM, per contro, appare debole; le modalità, variabili, vengono definite autonomamente dai singoli istituti – colloqui, valutazione di titoli, prove scritte, a seconda del tipo di specializzazione.

<sup>152</sup> Vi sono diverse tipologie di concorso per insegnanti secondari oltre al CAPES: CAPET (per l'insegnamento tecnico), *agrégation* (per l'insegnamento nei licei, nelle *Écoles Normales Supérieures*, e nell'università), CAPEPS (per l'insegnamento dell'educazione fisica), CAPLP2 (per l'insegnamento nei licei professionali).

<sup>153</sup> La percentuale di coloro che superano l'esame, variabile a seconda degli anni accademici, secondo statistiche IUFM si può collocare in genere attorno al 20 % degli aspiranti. Cfr. *Projet d'établissement de l' IUFM de Lorraine*. Cfr. [http://www.lorraine.iufm.fr/iufm/politique/projet\\_chapitre/projetcomplet.pdf](http://www.lorraine.iufm.fr/iufm/politique/projet_chapitre/projetcomplet.pdf).

<sup>154</sup> La valutazione della tesi professionale del secondo anno (*mémoire*) costituiva fino all' a.a. 2006/2007 un elemento del *dossier de compétences* del candidato, insieme al parere del direttore IUFM, alle note dei formatori sulle osservazioni delle pratiche in classe, e ad estratti del portfolio personale e professionale.

<sup>155</sup> Viene inoltre prevista, per tutti gli insegnanti secondari, una breve esperienza di osservazione in un istituto di scuola primaria.

<sup>156</sup> La durata media è di 30 ore in sedi scolastiche (due settimane).

<sup>157</sup> Sono previste 288 ore massime, equivalenti a 6-8 ore settimanali di insegnamento, per i corsisti che hanno superato il CAPES.

dall'amministrazione regionale (*Rectorat*), che assegna gli insegnanti *stagiaires* alle singole scuole non tanto in relazione a bisogni formativi, quanto secondo esigenze e disponibilità locali.<sup>158</sup>

Linee guida statali per le sessioni formative obbligatorie del secondo anno all'IUFM definiscono il quadro generale attorno a tre temi fondamentali - azione in classe, insegnamento dei saperi disciplinari, sviluppo di progetti - lasciando alle singole istituzioni il compito di decidere dettagli di contenuti e modalità dei moduli.<sup>159</sup> Un aspetto fondamentale del programma formativo prescritto a livello statale riguarda le competenze nell'uso delle nuove tecnologie per attività didattiche, amministrative, collaborative in rete, di ricerca e auto-formazione. Tutti gli *stagiaires* devono conseguire una certificazione informatica nazionale (C2I2e – *Certificat Informatique et Internet niveau 2 enseignant*), attestante una serie di competenze specifiche. Una tesi professionale (*mémoire*) che affronta un problema pedagogico, elaborata su basi teoriche con l'apporto delle esperienze didattiche, ha costituito finora un elemento importante per l'analisi riflessiva delle pratiche professionali seguita dai formatori nel secondo anno, e per la valutazione al termine del percorso formativo.

Nell'equilibrio tra componenti del curriculum del secondo anno, un elemento chiave, condiviso a livello nazionale, risulta quindi l'impegno consistente dei corsisti nelle pratiche didattiche in classe (più di metà del quadro orario totale), alternate ad attività formative in IUFM con cadenza settimanale. Altrettanto rilevante, con una cesura rispetto al secondo anno, appare la concentrazione quasi esclusiva sulla preparazione disciplinare specifica al *concours* nel primo anno formativo, svolta in sedi universitarie con l'impiego, in genere, di personale accademico;<sup>160</sup> la sola eccezione riguarda il tirocinio obbligatorio di sensibilizzazione all'ambiente scolastico (*stage accompagnée*), in una categoria di scuola diversa dalla sede di tirocinio successiva.

D'altro canto, il concetto di competenze professionali viene dichiarato al centro dei programmi formativi nei documenti nazionali, in modo speculare a quanto previsto per gli allievi; si possono individuare, nei testi ufficiali, più riferimenti al profilo dell'insegnante come professionista riflessivo, che costruisce le competenze in

---

<sup>158</sup> Questa procedura, presente già nel sistema formativo pre-IUFM, è oggetto di numerose critiche da parte di insegnanti ed esperti, in quanto "disturba tutta la formazione" (Paget, 2008, p. 154). Gli insegnanti *stagiaires*, utilizzati come mezzi di insegnamento, "ne subiscono tutte le conseguenze: dispersione, ansietà nel vedersi assegnare delle classi senza rete di soccorso, a volte in assenza di formatori competenti sul posto, spostamenti incessanti, sovraccarico di lavoro." (Paget, 2008, p. 89). L'autore prevede, correttamente, un'involuzione futura, con un incremento orario degli incarichi di insegnamento degli *stagiaires*, collegato a motivazioni finanziarie, in concomitanza con la riforma della formazione a livello master controllata dalle università. Altri commentatori, con punti di vista analoghi, definiscono un corsista al secondo anno in IUFM come *stagiaire* e professore allo stesso tempo, ed "è su questa doppia identità, per niente facile da conciliare, che si costruisce, in parte, un primo livello di professionalità" (Guibert, Lazuech & Rimbert, 2008, p. 34).

<sup>159</sup> Nell'ambito di 200 ore totali di formazione previste per il secondo anno, la 'formazione didattica e pedagogica', di durata variabile secondo le specializzazioni, è di almeno 70 ore per i corsisti post-CAPES. In funzione complementare, sono di solito previsti moduli opzionali per la personalizzazione formativa, e seminari su temi trasversali.

<sup>160</sup> La preparazione all'unica prova di carattere didattico nel colloquio d'esame viene, di solito, affidata a formatori con esperienza di insegnamento scolastico. È da notare però che la selezione principale del concorso avviene con il superamento degli scritti, che non hanno collegamenti diretti con aspetti didattici o metodologici.

autonomia, tramite indagine critica sulle pratiche (B.O. n. 1, 4.1.2007).

Mesolivello: interpretazioni dei programmi formativi locali

L'IUFM de Lorraine è situato in una regione di confine, appartenente ad uno spazio economico e culturale internazionale al crocevia tra Germania, Lussemburgo e Belgio - chiamato dai locali *SarLorLux*, come sintesi delle denominazioni regionali confinanti. Collegato alle università di Nancy e Metz, l' IUFM de Lorraine si caratterizza per l'equilibrio bipolare tra sedi universitarie, storicamente rivali, in un progetto formativo unico, di 'persuasione e ricerca di consenso nel rispetto delle differenze', tramite forme di democrazia universitaria espresse in numerose commissioni (CNE, 2005). Figura come istituzione di media grandezza,<sup>161</sup> al decimo posto rispetto a istituzioni metropolitane come Versailles; offre moduli di preparazione al *concours* del primo anno per tutte le aree disciplinari principali (36 specializzazioni), e per l'insegnamento di quattro lingue straniere<sup>162</sup> nell'anno di riferimento per l'indagine (a.a. 2007/2008).

Il quadro prescrittivo statale sui curricula formativi permette una certa autonomia ad ogni IUFM, in rapporto al proprio progetto istituzionale. Nel contesto di analisi - IUFM de Lorraine, ambito disciplinare *Langues Vivantes*<sup>163</sup> - la interpretazione del curriculum permette quindi di individuare interessi e priorità peculiari riguardo contenuti e aspetti professionali. Documenti istituzionali e rapporti di valutazione esterna sottolineano la ricerca di coerenza tra primo e secondo anno di formazione, e tra aspetti accademici e professionali, sovente contrapposti nella formazione degli insegnanti in IUFM (IUFM de Lorraine, 2004; CNE, 2005). Ciò viene perseguito rinforzando la formazione professionale in alternanza, la personalizzazione e individualizzazione formativa, secondo una visione ampia del profilo dell'insegnante in sviluppo continuo, produttore di nuove conoscenze tramite la ricerca sulle pratiche. Per il primo aspetto, viene ampliato il monte orario dei seminari di '*pratiques de classe*' (da 70 a 100 ore), dove modalità laboratoriali in gruppi disciplinari permettono la preparazione, elaborazione e discussione delle esperienze in classe, e l'analisi di pratiche professionali (almeno 18 ore).

Per il secondo aspetto, un sesto del quadro orario curricolare del secondo anno viene personalizzato dagli studenti, che possono scegliere tra moduli di approfondimento disciplinare, moduli trasversali su temi educativi, moduli di analisi di pratiche professionali, oppure moduli su problematiche specifiche dell'insegnamento (ad esempio l' integrazione). Un altro elemento della formazione molto apprezzato, secondo i rapporti di valutazione interna ed esterna (CNE, 2005; IUFM de Lorraine, 2004) - i seminari in gruppi multidisciplinari<sup>164</sup> su temi professionali trasversali, concordati tra formatori e corsisti, e gestiti dagli istituti scolastici ospitanti - viene pure concepito in

---

<sup>161</sup> Nel rapporto di valutazione esterna del 2005, l'effettivo di studenti dell' IUFM Lorraine è computato in circa 3800 studenti, di cui circa la metà per l'insegnamento secondario, tra primo e secondo anno. Il documento individua una tendenza alla crescita nel numero di iscritti al CAPES per l'insegnamento secondario, a fronte di una richiesta di insegnanti in aumento negli anni futuri (CNE, 2005).

<sup>162</sup> Inglese, Tedesco, Spagnolo e Italiano.

<sup>163</sup> L'anno accademico di riferimento per la documentazione consultata è il 2007/2008.

<sup>164</sup> Nell'ambito di IUFM Lorraine, lo spazio dei seminari (*Connaître le système éducatif pour y agir*), per regolamento statale di 30 ore minime, viene esteso a 42 ore.

modo da intrecciarsi al resto del programma. Vi si assegna la funzione di collegare programmi disciplinari e obiettivi educativi nazionali, mediante l'analisi critica e riflessiva di pratiche in contesti scolastici.

Per l'individualizzazione formativa, è fondamentale la funzione del formatore *référent*, che segue in modo intensivo un gruppo ristretto di *stagiaires*; inoltre, gli scritti professionali riflessivi che caratterizzano il percorso sono integrati in processi di valutazione formativa continua da parte di soggetti diversi (*Guide du chef d'établissement*, 2007; *Livret du Conseiller Pédagogique*, 2007).<sup>165</sup> Le visite del formatore IUFM nella sede scolastica dello *stagiaire*, con osservazioni delle pratiche in classe da parte dei due formatori (universitario e scolastico), colloqui successivi e rapporti scritti, permettono il confronto tra i punti di vista di formatori e *stagiaire*.

Funzioni e obiettivi dei formatori scolastici (*conseillers pédagogiques*) vengono definiti e illustrati con documenti di supporto, e strumenti di analisi e valutazione, in una guida pratica a loro dedicata. Un dispositivo di supporto formativo individualizzato raccomanda osservazioni frequenti e reciproche di lezioni tra formatore scolastico e *stagiaire*, seguite da attività riflessive di analisi delle pratiche. Tra i compiti del formatore scolastico, vi sono riferimenti alla complementarità tra formazione universitaria e scolastica per obiettivi, contenuti e modalità – mediante la preparazione e il supporto alle pratiche didattiche in classe, l'integrazione tra seminari disciplinari, pluridisciplinari e pratiche scolastiche del corsista, e i contatti con formatori in IUFM, in riunioni di coordinamento e seminari di formazione, per l'aggiornamento di conoscenze e competenze rilevanti al ruolo (*Livret du Conseiller Pédagogique*, pp. 27-31).<sup>166</sup> Vi sono anche indicazioni ai formatori scolastici riguardo gli atteggiamenti adeguati al supporto dei tirocinanti, riferendosi all'intreccio tra valori professionali e pratiche del *conseiller pédagogique*, per una costruzione progressiva dell'autonomia e identità professionale degli *stagiaires*, con una reciprocità di rapporto tra formatore e tirocinante sul piano istituzionale, professionale e personale (*Livret du Conseiller Pédagogique*, pp. 44-45).

Il portfolio viene valorizzato come strumento chiave dei dispositivi di supporto, valutazione e riflessione per lo sviluppo di competenze professionali, in funzione diacronica e dinamica. Buona parte dei contenuti nelle tre parti del documento – spazio del portfolio personale, spazio formativo di scrittura professionale, spazio di supporto e valutazione – rispecchia processi di valutazione e auto-valutazione formativa. Nel portfolio personale il corsista seleziona gli scritti più rappresentativi del proprio percorso, insieme agli scritti riflessivi che ritiene utili per un lavoro futuro di ricerca e approfondimento. Lo spazio di supporto e valutazione contiene scritti di bilancio e comunicazione tra formatore IUFM, tutor scolastico e *stagiaire*, organizzati in un diario di bordo, che riflette le tappe del percorso professionale. Tuttavia, vi appartengono anche valutazioni ufficiali dei formatori ed elementi per la certificazione informatica,

---

<sup>165</sup> L'obiettivo di coerenza formativa verrebbe perseguito inoltre tramite la selezione dei tutor scolastici, concertata tra ispettori regionali e coordinatori dei diversi gruppi disciplinari in IUFM (*Responsables des Groupes de Formation*). Tale intento, dichiarato nei documenti ufficiali, viene interpretato in modi diversi; in realtà, le autorità regionali possono decidere sia la sede, sia il tutor di tirocinio, con l'istituzione IUFM in posizione troppo debole per affermare priorità formative (CNE, 2005).

<sup>166</sup> Nel piano d'istituto del 2004, tuttavia, le carenze nella formazione dei *conseillers pédagogiques* delle scuole secondarie vengono sottolineate, insieme al proposito di porvi rimedio (IUFM de Lorraine, 2004).

che faranno parte del *dossier de validation* per le procedure di validazione in IUFM, e del *dossier de compétences* per la qualificazione professionale con la commissione esterna.<sup>167</sup> Lo spazio di formazione alla scrittura professionale riguarda infine gli scritti riflessivi<sup>168</sup> prodotti dal corsista durante il percorso, presenti su una piattaforma digitale in rete di IUFM Lorraine, con accesso riservato alle comunità di apprendimento professionale.

La dimensione internazionale si configura tuttavia come un aspetto da potenziare; in particolare, esperienze di mobilità all'estero da integrare nella formazione, raccomandate a livello nazionale e locale, sono rare tra gli *stagiaires* di scuola secondaria, per difficoltà di sostituzione nell'istituto scolastico di tirocinio-*stage* (IUFM de Lorraine, 2004; CNE, 2005). Un altro aspetto critico, secondo la valutazione esterna, viene individuato nei rapporti deboli tra formazione e ricerca universitaria, con la predominanza di progetti di ricerca-azione, di rilevanza limitata a contesti scolastici specifici.

### *Microlivello: declinazioni disciplinari di Lingue Straniere*

L'interpretazione del programma formativo a livello istituzionale sembra riflettere riferimenti a più codici curriculari – classico, per l'accento sulla preparazione disciplinare al concorso del primo anno, e realistico, per l'interesse allo sviluppo di competenze professionali e sociali, nel secondo. Al microlivello di area disciplinare, il curriculum formativo di *Langues Vivantes* in IUFM de Lorraine, secondo materiali formativi, documenti ufficiali e di lavoro, sembra inoltre rispecchiare diversi elementi del profilo europeo per l'insegnamento delle lingue (Kelly & Grenfell, 2004).

Dal punto di vista strutturale, l'integrazione formativa tra aspetti accademici e professionali, la formazione dei formatori, il tirocinio strutturato e l'interazione intensiva con il formatore scolastico costituiscono aspetti istituzionali forti, insieme alle opportunità di confronto tra futuri insegnanti di lingue diverse in gruppi formativi misti. L'attenzione alle nuove tecnologie applicate alla didattica e all'insegnamento di una disciplina in lingua straniera risulta pure diffusa, rinforzando prescrizioni statali recenti sul rinnovamento dell'insegnamento linguistico. In tal senso, il contesto particolare di IUFM Lorraine, con esperienze consolidate di partenariato con istituzioni tedesche e britanniche per accordi transnazionali, ha sviluppato la preparazione al diploma complementare DNL, per l'insegnamento CLIL (di una disciplina in lingua straniera), dispositivi di auto-formazione linguistica, e raccordi significativi con il centro di ricerca sulle lingue (CRAPEL) dell'università Nancy 2. La rilevanza effettiva degli elementi riguardanti sviluppo e mantenimento delle competenze linguistiche, aspetti interculturali

---

<sup>167</sup> Una decisione controversa, presa dal direttore di IUFM Lorraine nell'a.a. 2007/2008, riguarda l'inserimento, nel *dossier* di valutazione finale, del rapporto sulla prima visita del formatore *référent* nella classe dello *stagiaire*. I formatori universitari hanno espresso posizioni estremamente critiche, per l'incongruenza di considerare, alla fine del percorso, una valutazione di natura formativa e provvisoria, riguardo un periodo iniziale di pratiche in classe, difficile per il corsista.

<sup>168</sup> In sostituzione della *mémoire professionnelle*, nell'a.a. 2007/2008 IUFM Lorraine propone quattro scritti riflessivi più brevi, prodotti nel corso del secondo anno, su aspetti chiave del profilo professionale in rapporto alle esperienze scolastiche e formative: gestione della classe, relazioni con soggetti diversi in contesto scolastico, attività di programmazione e realizzazione di *séquences* (serie di lezioni), e una sintesi finale del processo personale di costruzione delle competenze.



e valoriali, e mobilità in formazione appare tuttavia meno definita, in parte a causa di vincoli esterni.

Nel primo anno, i moduli di preparazione al concorso CAPES per gli insegnanti di scuola secondaria sono per lo più determinati da prescrizioni statali sui programmi di concorso, con contenuti disciplinari di carattere quasi esclusivamente accademico – letteratura, civiltà e storia, linguistica, traduzione (B.O. n. 3, 17.5.2007). Solo una prova orale definita ‘pre-professionale’ prevede la verifica delle competenze linguistiche dei candidati, insieme ad una discussione sull’uso di materiali didattici proposti dalla commissione.

Il lavoro di coordinamento, sia tra formatori della stessa lingua straniera, sia tra quelli di lingue diverse, costituisce un aspetto peculiare del gruppo di formatori di *Langues Vivantes PCLC2*<sup>169</sup> in IUFM Lorraine,<sup>170</sup> e consente la produzione di documenti di lavoro comuni e una programmazione coerente, in parte condivisa. Nel periodo dell’indagine, in particolare, l’introduzione del ‘referenziale di competenze’ ha condotto all’elaborazione collaborativa di descrittori declinati in versione disciplinare, e schede di auto-valutazione formativa per i corsisti, con indicatori sul livello di conseguimento delle competenze selezionate come rilevanti.

Nel programma formativo del secondo anno, come tratti distintivi della proposta del gruppo Lingue Straniere per l’area ‘*Pratiques de Classe*’, vi sono laboratori di scrittura riflessiva, collegati a laboratori interdisciplinari di ricerca-azione, per una articolazione approfondita tra pratiche e analisi critica. Tali moduli si collocano in un piano complessivo che sottolinea l’apertura ad aspetti interdisciplinari, interlinguistici<sup>171</sup> e relativi alle nuove tecnologie. Contenuti e modalità dei moduli formativi in quest’area vengono definiti in funzione del Quadro Comune di Riferimento per le Lingue, adottato a livello nazionale per l’insegnamento linguistico in tutti i livelli di istruzione (B.O. n. 8, 23.6.2006).

I regolamenti ufficiali, collegati al decreto sul *Socle Commun des connaissances e des compétences* per la scolarità obbligatoria in Francia, definiscono i livelli di competenze linguistiche attesi per ogni livello di istruzione, secondo i descrittori europei del CEF, e privilegiano l’apprendimento della lingua orale, consentendo l’organizzazione degli allievi in gruppi di livello.<sup>172</sup> Le prescrizioni nazionali sui programmi linguistici scolastici, molto dettagliate,<sup>173</sup> si riflettono in attività formative che declinano le implicazioni glottodidattiche del *Socle Commun*, articolandosi secondo una prospettiva ‘*actionnelle*’, comunicativa e *task-based* (basata sul compito).

---

<sup>169</sup> *Professeurs Capes Lycées e Collèges 2me année.*

<sup>170</sup> Questo tratto distintivo è stato rilevato più volte durante l’indagine sul campo in documenti, interviste e osservazioni non strutturate dei contesti formativi.

<sup>171</sup> Con modalità consigliate di ‘laboratorio pedagogico’, i corsisti di lingue diverse lavorano in coppie o piccoli gruppi, in presenza e su piattaforme digitali, creando situazioni di apprendimento realizzate nelle pratiche, possibilmente filmate e commentate in gruppi interlinguistici.

<sup>172</sup> In linea con raccomandazioni delle politiche linguistiche europee, si raccomanda la promozione di un apprendimento linguistico autonomo, la mobilità studentesca virtuale e reale con progetti europei, la certificazione linguistica delle competenze secondo indicatori europei, l’insegnamento in lingua di discipline non linguistiche, e la funzione di supporto degli assistenti madrelingua.

<sup>173</sup> Vengono elencati in dettaglio, nei programmi per ogni livello di istruzione, i descrittori per le competenze culturali, di comprensione e interazione (scritta e orale), con esempi di aspetti linguistici, lessicali e fonetici, attività, testi stimolo, strategie didattiche e valutazione (B.O. n. 7, 26.4.2007).

### 3.2.2. Il caso inglese

#### Coordinate storiche

Nell'ultimo decennio, la formazione iniziale degli insegnanti in Inghilterra è stata oggetto di notevoli cambiamenti. Da una parte, ciò può considerarsi un tardivo riconoscimento della capacità delle scuole, e degli insegnanti, di fornire contributi notevoli all'educazione professionale di coloro che accedono all'insegnamento. Come ciò possa esser fatto, dopo un secolo di inesperienza in merito, e con cambiamenti rilevanti nelle richieste e nei concetti di istruzione, è una domanda interessante. (Furlong et al., 2000).

Negli anni Novanta, che videro la nascita rivoluzionaria degli IUFM in Francia, vi furono in Inghilterra cambiamenti radicali in direzione opposta, per ridurre la predominanza delle università nella formazione assegnando un ruolo più consistente alle scuole (Department for Education and Science, 1992). Ciò rappresentò una risposta alla mancanza di attenzione per le pratiche didattiche, individuata come problema centrale in quei paesi (inclusi quasi tutti quelli anglofoni) dove una formazione universitaria degli insegnanti, nel ventesimo secolo, aveva posto fine alla tradizione del tirocinio-apprendistato.<sup>174</sup>

Il cambiamento nel contesto inglese implicò un effettivo, notevole spostamento di responsabilità e risorse formative dagli istituti universitari alle scuole, affiancato da un crescente controllo burocratico del governo sulle università e sugli esiti della formazione (Department for Education and Skills, 2002). Il presupposto sottostante alle politiche del governo apparse molto semplice – imparare a insegnare, per chi possiede solide competenze disciplinari, sarebbe soprattutto una questione di pratica, e le istituzioni scolastiche avrebbero solo il compito di fornire contesti e opportunità (Hagger & McIntyre, 2006).

A distanza di un decennio dall'autorevole studio di Furlong, un altro contributo esprime considerazioni analoghe su un approccio definito 'professionalmente minimalista, ma burocraticamente severo', che non valorizza il potenziale formativo dei contesti scolastici:

L' Inghilterra certamente diede inizio alla tendenza globale verso un approccio di partenariato nella formazione iniziale degli insegnanti; tuttavia, le modalità in cui venne introdotto a livello nazionale nel 1992, e in seguito sviluppato con imposizioni unilaterali del governo, non ha comportato un'esplorazione diffusa e approfondita del suo potenziale. E questo sistema imposto non ha certamente attratto ammirazione, e tantomeno emulazione, dal resto del mondo (Hagger & McIntyre, 2006, p. viii).

Secondo esperti dell'università di Oxford, la storia della formazione iniziale in Inghilterra appare come 'una specie di ping-pong politico' tra approcci prevalentemente universitari o scolastici, con il periodo attuale che vedrebbe un ritorno a forme

---

<sup>174</sup> Il diciannovesimo secolo vide la dominanza, a livello internazionale, di approcci formativi basati su modalità di 'apprendistato' scolastico. In Inghilterra, il modello 'studente-insegnante', rispettato e diffuso, si basava sull'esperienza degli insegnanti in servizio, quotidianamente osservati e affiancati dai tirocinanti. Il successivo sistema dei *Teacher Training Colleges*, invece, intese ovviare ad una preparazione considerata ormai troppo ristretta e meccanica.

precedenti di tirocinio-apprendistato (Hagger & McIntyre, 2006, pp. 16-18). Come aspetto critico, viene segnalata infatti l'assenza di interesse per una riflessione sui metodi più efficaci di apprendimento in tirocinio da parte del governo, che non concede ai soggetti scolastici tempo e risorse adeguati a tal scopo.

Il periodo della riforma – gli anni Novanta - si caratterizza, in Inghilterra, per un clima di sfiducia, dopo l'ottimismo e l'espansione prevalenti fino alla metà degli anni Ottanta. Quest'ultimi videro l'inizio dell'interesse governativo per la qualità della formazione universitaria degli insegnanti, che iniziò ad essere valutata da ispettori, e regolata da commissioni di accreditamento, a livello nazionale. Ciò riuscì ad affermarsi nonostante la tradizionale autonomia, gelosamente salvaguardata, delle università inglesi – nel cui ambito, gli istituti di formazione degli insegnanti, dalla posizione accademica ancora incerta e subordinata, risultarono scarsamente protetti (Moon, 2003).

La sfiducia del governo conservatore riguardo la qualità di educazione e formazione condusse ad un programma di riforme su ampia scala, iniziato nel 1988 con l'*Education Reform Act*.<sup>175</sup> Un fuoco di fila di rapporti indipendenti, in sintonia con il governo, esprimeva al contempo sia critiche sferzanti all'approccio definito 'progressista' dei programmi formativi, considerati responsabili di risultati educativi insoddisfacenti, sia raccomandazioni per un approccio rigoroso basato sullo studio delle discipline (Lawlor, 1990).

Il Ministro dell'Educazione dell'epoca introdusse aspetti ancor oggi distintivi della formazione iniziale degli insegnanti in Inghilterra: l'istituzione di un'agenzia nazionale responsabile per la formazione degli insegnanti, la *Teacher Training Agency* (adesso *Training and Development Agency*),<sup>176</sup> per garantire decisioni nazionali sugli obiettivi formativi; un quadro prescrittivo nazionale di competenze degli insegnanti come esiti formativi attesi (*Professional Teaching Standards*); un monte orario minimo di pratiche didattiche nelle scuole (in media, due terzi del totale) per i futuri insegnanti in formazione; la concessione di finanziamenti agli istituti universitari di formazione che viene vincolata agli esiti ispettivi; la prescrizione di esperienze rilevanti e recenti di insegnamento scolastico per i formatori universitari; un'offerta diversificata di percorsi formativi, anche di carattere extra-universitario, per l'accesso all'insegnamento.

Le riforme, che diedero una risposta populista alle critiche di parte dell'opinione pubblica, divisero le comunità accademiche e professionali, sfruttando in parte gli spunti offerti da progetti pilota di alcune università, tra cui quella di Oxford, basati su partenariati con le scuole negli anni Ottanta. Gli esiti di studi successivi alla riforma rilevarono la soddisfazione generale di nuovi insegnanti e capi d'istituto riguardo i cambiamenti nella formazione (Furlong et al., 2000). Il governo dell'epoca trovò un messaggio attraente nell'obiettivo di sollevare gli standards educativi – con la 'restaurazione di un passato più pulito e semplice, privo delle macchie deludenti della

---

<sup>175</sup> La legge, considerata di estrema rilevanza per il sistema educativo inglese, introdusse un curriculum nazionale di studi, un sistema di valutazione periodica degli esiti di apprendimento attesi per ogni livello d'istruzione (*Key Stage*), e la pubblicazione nazionale di graduatorie delle scuole (*League Tables*) secondo i risultati degli esami finali.

<sup>176</sup> La denominazione riflette la posizione ideologica conservatrice, nel dibattito nazionale tra le concettualizzazioni di *Teacher Education*, come formazione della persona dal punto di vista sociale, morale e intellettuale, e *Teacher Training*, come formazione ad abilità specifiche da acquisire principalmente con le pratiche.

modernità' (Newby, 2007, p. 116).

Nel 1997 venne inoltre introdotto un curriculum nazionale per la formazione iniziale (NCITT), integrando gli *standards* professionali, speculari al *National Curriculum* scolastico. Ciò che distingue l'evoluzione delle politiche inglesi dal resto dell'Europa appare quindi l'approccio fortemente centralista e interventista del governo nella formazione degli insegnanti, che è sopravvissuto parzialmente nei successivi governi laburisti (Moon, 2003). Ormai da vent'anni la formazione iniziale all'insegnamento in Inghilterra fa parte di un sistema nazionale; una delle conseguenze sta nell'inevitabile intreccio con l'evoluzione di politiche e priorità nazionali, il cui interesse si estende fino ai dettagli della formazione.

La 'terza via' del governo laburista, con il concetto di *partnership* come forma di *governance* democratica e coordinamento, ha dato luogo a progressi nella collaborazione tra soggetti diversi in educazione – tra cui iniziative regionali in rete per la gestione efficace del tirocinio nelle scuole (Furlong et al., 2009). Sono emerse tuttavia tensioni tra la retorica ottimistica del concetto, e la continuità con l'approccio neo-liberale e manageriale precedente, con il rafforzamento di meccanismi ispettivi, competitivi e centralistici tramite quadri di riferimento nazionali:

...invece di vedere un modello sostituirsi al precedente, sembra che gli strumenti delle politiche abbiano oscillato tra esortazioni alla collaborazione invocate dal modello ottimista, e i vincoli imposti dal modello realista, comportando considerevoli difficoltà per gli addetti ai lavori, presi nel mezzo (Newman, 2001, p. 214, cit. da Furlong et al., 2009).

Lo scontro tra posizioni governative e accademiche sulla formazione degli insegnanti, che ha opposto a lungo *standards* e professionalismo come termini contrastanti nel dibattito, sembra aver dato luogo di recente a 'colloqui di pace'. Si prospetta un dialogo per l'equilibrio tra richieste di competenze tecniche, da parte governativa, e di eccellenza professionale legata alla ricerca e produzione di conoscenze, considerata necessaria dalle istituzioni universitarie. Un ulteriore, recente cambiamento (dal 2007), in linea con processi europei, prevede l'assegnazione di crediti universitari validi per continuare gli studi a livello master (60 crediti secondo il sistema inglese<sup>177</sup> - l'equivalente di 30 crediti ECTS - per il percorso universitario annuale PGCE). Infine, in Inghilterra, esiste dal 2000 un organismo ufficiale che garantisce la natura e qualità della professione di insegnamento<sup>178</sup> (*General Teaching Council of England*) – una condizione fondamentale per un dialogo efficace con decisori politici e altri soggetti coinvolti nel settore educativo.

### Macrolivello: influssi statali sulla formazione

Il controllo statale sulla formazione iniziale degli insegnanti inglesi esercita influssi pervasivi su contenuti, strutture e pedagogie, con alcune apparenti incoerenze. Ad

---

<sup>177</sup> Un credito nel sistema inglese CATS equivale a 10-15 ore di studio, circa metà rispetto al sistema europeo ECTS. Un titolo di studio a livello master nelle università inglesi equivale a 180 CATS – quindi 90 ECTS.

<sup>178</sup> Il GTCE ha pubblicato di recente anche un codice di condotta professionale. Cfr. <http://www.gtce.org.uk/>.

esempio, le caratteristiche sistemiche della formazione, legate ai percorsi per la qualifica professionale e il reclutamento, sono estremamente diversificate. Il percorso predominante scelto dagli insegnanti secondari è di tipo universitario e consecutivo: tre anni minimi di corso di laurea di primo livello (quattro per la specializzazione in *Lingue Straniere*), seguiti da un anno di formazione in un istituto universitario accreditato<sup>179</sup> (*Post Graduate Certificate in Education/PGCE*), che si conclude con la certificazione universitaria, e la concessione formale della qualifica di insegnante da parte dell'organizzazione nazionale degli insegnanti (*General Teaching Council of England/GTCE*).

Tuttavia, vi sono almeno due alternative al percorso universitario descritto, per ottenere la qualifica professionale di insegnante (*Qualified Teacher Status*): una formazione annuale erogata da consorzi di scuole (*School-Centred Initial Teacher Training*), e un accesso rapido all'insegnamento, di formazione-lavoro retribuita, dopo la laurea (*Graduate Teacher Programme*). Una tale diversificazione nei modi per ottenere la qualifica professionale, senza precedenti in Europa, rispecchia non solo la fondamentale sfiducia governativa nelle istituzioni universitarie e un approccio competitivo neo-liberista, ma anche problematiche di reclutamento e permanenza in servizio degli insegnanti secondari.<sup>180</sup> Ciò si collega al profilo professionale dell'insegnante inglese, che non è funzionario statale, e viene reclutato direttamente dalle istituzioni scolastiche – un aspetto del sistema educativo decentralizzato per tradizione. Si può notare quindi un' incongruenza di sistema: “è interessante il fatto che, nonostante un approccio centralistico di elevato controllo sulla formazione degli insegnanti, vi siano stati pochi tentativi per imporre un'organizzazione centrale del reclutamento e dell'assunzione” (Moon, 2003, pp. 76-77).

I filtri di controllo di qualità fissati a livello statale appaiono quindi concentrati sulla valutazione delle pratiche didattiche da parte dei formatori, soprattutto scolastici, e sulla verifica dei requisiti per la qualifica professionale, con la valutazione da parte dell'istituzione formativa. Ambedue i meccanismi si basano in modo prescrittivo e dettagliato sugli *standards* professionali nazionali. In pratica, tuttavia, il livello di selettività, dopo l'accesso alla formazione, non risulta elevato; per contro, sono severi i meccanismi di controllo statali sulle istituzioni formative universitarie, collocate in graduatorie di valutazione nazionali (*league tables*) riguardo gli esiti ispettivi periodici,<sup>181</sup> secondo l'approccio competitivo vigente anche per gli istituti scolastici.

Gli *standards* professionali costituiscono quindi elementi di riferimento fondamentali nei contenuti dei curricula formativi, con influssi rilevanti. In accordo con la politica *Labour* di collaborazione e dialogo, la versione più recente degli *standards* (TDA, 2007) rispecchia estesi processi di revisione e consultazione tra governo, esperti e professionisti del settore.<sup>182</sup> L'estensione del mandato dell'agenzia governativa *Training*

---

<sup>179</sup> L'accreditamento è responsabilità dell'organizzazione governativa *Training and Development Agency (TDA)*. Cfr. [www.tda.gov.uk](http://www.tda.gov.uk).

<sup>180</sup> La risposta del governo laburista, nel 2000, consistette nell'offerta di borse di studio per la formazione degli insegnanti, integrata da un incentivo economico (*golden hello*) concesso dopo i primi anni di insegnamento.

<sup>181</sup> L'ente governativo incaricato è l'*Ofsted (Office for Standards in Education)*.

<sup>182</sup> Il sito della TDA riporta il coinvolgimento, nella revisione degli *standards*, di oltre 7.000 esperti e professionisti del settore dal 2005 al 2007, tramite conferenze nazionali e consultazioni *online*. Un'altra iniziativa del governo (*Teaching 2012*) ha previsto seminari regionali con gli istituti formativi nel 2005-

and Development Agency - ora responsabile sia per la formazione, sia per lo sviluppo professionale degli insegnanti - si riflette in un quadro di riferimento per vari livelli della carriera docente,<sup>183</sup> che include gli obiettivi del programma governativo del 2003 *Every Child Matters*, per i diritti di infanzia e gioventù.<sup>184</sup>

Gli *standards* in vigore, ridotti in numero<sup>185</sup> e resi più chiari nella formulazione, rappresentano tre aree del profilo professionale: atteggiamenti, conoscenze e abilità. Nel primo gruppo (*Attributes*) vi sono *standards* riferiti alle relazioni con gli studenti, i doveri e le responsabilità professionali a livello nazionale e scolastico, la comunicazione e collaborazione sul lavoro, e lo sviluppo professionale. La seconda area (*Knowledge and Understanding*) comprende aspetti fondamentali per l'insegnamento (apprendimento, metodologia e didattica, valutazione, conoscenze disciplinari e curricolari, conoscenze alfabetiche di base e digitali, inclusione e differenziazione, benessere). La terza area (*Skills*) si intreccia alla seconda, elencando le abilità didattiche collegate alle conoscenze, e include la capacità di lavorare in gruppo e collaborare con i colleghi.

L'altro aspetto di forte controllo statale su contenuti e modalità di formazione riguarda il partenariato obbligatorio tra università e istituti scolastici - oggetto di ispezioni governative periodiche - con implicazioni riguardo i ruoli di formatori-mentori e altri soggetti in ambito scolastico, e il monte orario minimo di tirocinio. La natura dei modelli di partenariato prevalenti tra università e scuole, analizzata in più studi del gruppo di ricerca MOTE (*Modes of Teacher Education*), si può descrivere come 'dominata dall'università', che svolge un ruolo manageriale, indotto da controlli statali e vincoli finanziari, imponendo alle scuole una serie di obiettivi e procedure, per garantire opportunità formative comparabili ai corsisti (Furlong et al., 2000, p. 117). Gli esempi di partenariato collaborativo tra pari, con una interazione critica tra esperienze di accademici e insegnanti - sul modello pilota denominato '*Oxford Internship Scheme*' - appaiono rari.

Il ruolo dei formatori scolastici, presente per tradizione nel sistema educativo inglese, ha acquisito nel tempo caratteristiche formali e professionali specifiche.<sup>186</sup> I compiti del formatore scolastico (*mentor*), tuttavia, vengono concentrati su aspetti di valutazione e controllo di qualità relativi agli *standards* professionali dei futuri insegnanti, secondo richieste governative.

---

2006, per discussioni e riflessioni sul futuro in campo educativo e le implicazioni per professionalità e preparazione degli insegnanti. Ciò ha inevitabilmente incluso gli *standards* e un loro possibile cambiamento in risposta a nuove esigenze sociali e professionali (Newby, 2007).

<sup>183</sup> Sono previsti quattro livelli successivi a quello di ingresso (*Qualified Teacher Status*): *Core* (al termine del periodo di prova); *Post-threshold*, *Excellent* e *Advanced Skills Teachers* (con incentivi salariali, in seguito a processi di valutazione interna ed esterna).

<sup>184</sup> È il titolo di tre documenti governativi inglesi che condussero ad una legge del 2004 (*Children Act*). Prevede cinque obiettivi da garantire ad ogni individuo (dalla nascita ai 19 anni, e ai 24 per i diversamente abili): salute, sicurezza, successo e coinvolgimento, partecipazione attiva, e benessere economico. Cfr. <http://www.dcsf.gov.uk/everychildmatters/>.

<sup>185</sup> Trentatré in totale, gli *standards* sono dodici per le conoscenze, undici per le abilità, nove per gli atteggiamenti.

<sup>186</sup> Corsi di livello master per mentori figurano tra l'offerta formativa in diverse università inglesi. Iniziative promosse dal governo laburista hanno previsto corsi di formazione regionali per mentori scolastici (vedi nota successiva).

Il cambiamento più significativo, a parte quello del contesto, sta nel fatto che i mentori hanno assunto gran parte delle funzioni che i formatori universitari svolgevano nelle scuole. I mentori sono nella posizione giusta per svolgere tale ruolo in modo molto più efficace; ma non è per nulla evidente se siano stati incoraggiati a sviluppare il ruolo, o strategie nuove per sfruttare pienamente le loro funzioni, conoscenze ed esperienze. (Hagger & McIntyre, 2006, p. 18)

Un aspetto chiave del curriculum, in una formazione così incentrata sulle pratiche scolastiche, è la qualità dell'esperienza di tirocinio.<sup>187</sup> Nonostante la soddisfazione generale riguardo le competenze didattiche pratiche dei nuovi insegnanti, voci critiche evidenziano un concetto statale di qualità formativa troppo incentrato sugli *standards*, trascurando la natura di curricula ed esperienze di apprendimento dei futuri insegnanti. Si rileva il pericolo di una modalità strumentale dei processi formativi, che lascerebbe poco spazio all'analisi critica delle pratiche e allo sviluppo di disposizioni riflessive (Hagger & McIntyre, 2006; Moon, 2003).

### Mesolivello: interpretazioni dei programmi formativi locali

Il programma annuale di formazione iniziale all'insegnamento secondario (*PGCE*), organizzato dalla *Graduate School of Education*<sup>188</sup> nell'Università di Bristol, comprende l'intera gamma del curriculum scolastico - nove aree disciplinari, tra cui Lingue Straniere.<sup>189</sup> Tra i punti di forza del programma, emerge l'aspetto primario della qualità, con prospettive di assunzione in istituti scolastici per quasi tutti i corsisti qualificati. Nel 2008 il programma PGCE ha ottenuto il livello massimo della valutazione ispettiva Ofsted, per tutte le aree disciplinari e per il partenariato con 60 istituti scolastici; generalmente buone sono anche le valutazioni interne (Ofsted, 2008). Un ulteriore aspetto distintivo, come risulta dalla indagine sul campo, appare il sistema di supporto e tutoraggio individualizzato ai corsisti.

Nel periodo di riferimento per l'indagine (a.a. 2007/2008), i corsisti PGCE rappresentavano circa un terzo degli 841 studenti nella *Graduate School of Education*, su una popolazione studentesca di 4600 studenti per la facoltà afferente (scienze sociali). L'istituzione accademica di appartenenza, l'università di Bristol, è tra le più popolari tra gli studenti britannici, considerata piuttosto elitaria per l'alta percentuale di iscritti provenienti da scuole private; classificata tra le prime 10 università del Regno Unito nelle *league tables*,<sup>190</sup> vanta valutazioni di eccellenza come centro di ricerca a livello internazionale.

---

<sup>187</sup> Un aspetto rilevante rimane la partecipazione volontaria degli istituti scolastici alla formazione degli insegnanti. Ciò ha spinto il governo a diverse strategie e progetti di collaborazione in reti regionali o locali, per convincere i soggetti scolastici dei benefici e vantaggi di un coinvolgimento nella formazione (ad esempio, il *National Partnership Project*, nel periodo 2001-2005).

<sup>188</sup> L'istituto di ricerca educativa e formazione all'insegnamento offre inoltre corsi di master, dottorato e perfezionamento. Cfr. <http://www.bristol.ac.uk/education/>.

<sup>189</sup> Vengono offerte specializzazioni in quattro Lingue Straniere: francese, tedesco, spagnolo e italiano.

<sup>190</sup> Seppur criticate per le differenze di indicatori e risultati tra fonti diverse, le classifiche delle migliori università del Regno Unito vengono pubblicate dalle testate giornalistiche nazionali ogni anno, come guida per le scelte universitarie degli studenti. Una delle più consultate è quella del *Times*, che considera i seguenti fattori: soddisfazione degli studenti, servizi, proporzione staff-studenti, completamento degli studi, inserimento lavorativo, qualità di ricerca, selezione in ingresso e punteggi di uscita. Cfr. [http://extras.timesonline.co.uk/tol\\_gug/gooduniversityguide.php](http://extras.timesonline.co.uk/tol_gug/gooduniversityguide.php).

Vi sono numerose affinità con il programma PGCE analogo offerto dalla vicina università di Oxford, presso il *Department of Education*,<sup>191</sup> sia per la filosofia formativa di integrazione costante tra attività formative universitarie e scolastiche, sia per l'attenzione ad un apprendimento critico e riflessivo, sia per il supporto coordinato dei formatori ai corsisti. Le due università appartengono al *Russell Group*,<sup>192</sup> che unisce le venti miglior università inglesi in iniziative di comunicazione con il governo, collaborazione, ricerca e valutazione reciproca; ciò avviene, tra l'altro, mediante incontri tra direttori e coordinatori delle rispettive istituzioni – tra cui quelli afferenti ai programmi formativi per insegnanti citati.

Nell'ambito del sistema formativo nazionale inglese, con un controllo governativo elevato, gli assi portanti del programma PGCE della *School of Education* nella università di Bristol si trovano sia nella collaborazione costante tra istituti e soggetti scolastici e accademici, sia nella coerenza e nel funzionamento efficace di una struttura organizzativa estremamente complessa, che alterna brevi intermezzi in contesti universitari a periodi continui di pratiche didattiche in contesti scolastici, con meccanismi di valutazione formativa e sommativa, monitoraggio e supporto in modalità continua e coordinata. La guida ufficiale si definisce non solo un manuale di riferimento per gli addetti ai lavori, ma un testo che chiarisce – in estremo dettaglio - la filosofia del programma, per una condivisione necessaria in un corso che coinvolge 250 futuri insegnanti e 300 formatori scolastici (PGCE Handbook, 2007-2008).

Il quadro di riferimento chiave è costituito dagli *standards*, che dettano gli obiettivi fondamentali del curriculum e vengono richiamati in quasi ogni pagina dei documenti, poichè i futuri insegnanti devono dimostrare il possesso dei requisiti elencati per tutti i descrittori. Tuttavia, il secondo obiettivo, gettare le basi per uno sviluppo professionale futuro ad alto livello, viene giudicato altrettanto importante nell'interpretazione locale, che considera qualità, atteggiamenti e valori - affidabilità, impegno e umiltà, autonomia e iniziativa - come dimensioni cruciali della professione, in collegamento con la prima area degli *standards*.

Il sistema di valutazione continua verifica il conseguimento degli obiettivi attesi senza esami formali, bensì mediante molteplici modalità e strumenti da parte di soggetti diversi, interpretando così indicazioni statali. Un nucleo consistente di dati riguarda l'esperienza di tirocinio in contesti scolastici, con relazioni dei formatori, autovalutazioni e commenti dei corsisti, e rapporti sulle attività di osservazione. Le relazioni di argomento disciplinare e professionale educativo, valutate dai formatori universitari e scolastici, costituiscono l'aspetto più impegnativo del programma dal punto di vista accademico, e se qualitativamente valide possono dar luogo a crediti universitari di livello master.

Il curriculum del PGCE consiste in tre aree interdipendenti: una esperienza scolastica

---

<sup>191</sup> Il *Department of Education* dell'università di Oxford ha una reputazione internazionale di eccellenza per la ricerca, e figura al primo posto in Inghilterra; uno dei tre ambiti di studio riguarda l'insegnamento e le pratiche professionali. Contava 230 studenti su 5.000 di scienze sociali, in un polo universitario di 20.000 studenti nell'a.a.2007/2008. Cfr. <http://www.education.ox.ac.uk/home/>.

<sup>192</sup> Cfr. <http://www.russellgroup.ac.uk/>. Confronti e collaborazioni avvengono inoltre nell'ambito della organizzazione denominata UCET (*Universities' Council for the Education of Teachers*), che costituisce un forum nazionale per discutere questioni relative alla formazione universitaria di insegnanti e formatori, e per influire sulle politiche nel settore. Cfr. <http://www.ucet.ac.uk/>.



fondamentale di 24 settimane (definita *School Experience*, evitando il termine prevalente *Teaching Practice*), divisa in tre fasi e collocata in due o tre istituti diversi; metodologia e didattica disciplinare (*Curriculum Studies*), includendo l'uso delle nuove tecnologie; studi educativi e professionali (*Educational and Professional Studies*), con seminari in sede universitaria e scolastica, e attività settimanali di ricerche sul campo in contesti scolastici.

Lo sviluppo complessivo del programma si articola in tre fasi trimestrali, che rispecchiano presupposti sull'apprendimento dei futuri insegnanti<sup>193</sup> – considerati *students*, piuttosto che *trainees* (il termine ufficiale di tirocinanti) - in contesti scolastici. Nella fase di orientamento (*Autumn Term*), che include due settimane iniziali di osservazione in scuole primarie, vi è un'alternanza tra attività scolastiche e universitarie, che introducono i diversi aspetti del programma, e permettono ai corsisti di ambientarsi nella prima sede di tirocinio, con osservazioni reciproche di formatori e studenti, e insegnamento congiunto in classe.

Il trimestre seguente, di assimilazione (*Spring Term*), è decisivo, con dodici settimane di pratiche scolastiche e solo tre giorni di seminari universitari; ciò riflette una scelta specifica del programma PGCE di Bristol, per il valore aggiunto di una immersione prolungata con responsabilità di insegnamento, che offre maggiori prospettive di assunzione nelle scuole. I corsisti insegnano in più classi di livello diverso senza i *Supervising Tutors*, per due terzi dell'orario completo, con autonomia crescente di progettazione e azione didattica, integrata da attività riflessive settimanali con i *tutors*, e ricerche per le relazioni disciplinari ed educative a livello master. I formatori universitari effettuano tre visite nei contesti scolastici, con osservazioni in classe e sessioni di *feedback* congiunto con corsisti e *tutors* scolastici.

L'ultima fase di estensione (*Summer Term*), è di nuovo in alternanza tra università e scuola, con uno sguardo al futuro mediante attività di insegnamento, riflessione, approfondimento e ricerca concentrate per lo più su aspetti disciplinari, e un lavoro sul portfolio professionale (*Teaching File*) costruito durante il corso, che in parte confluisce nel documento prescritto a livello nazionale (*Career Entry and Development Profile*). Il portfolio seguirà il nuovo insegnante nel primo anno di insegnamento, e sarà importante per lo sviluppo della carriera successiva.

L'organizzazione dell'esperienza scolastica, come cardine dell'intero corso, si basa sulla distinzione precisa di ruoli e responsabilità per i formatori nelle scuole, statutaria a livello nazionale, intrecciata ai compiti dei formatori universitari, e ai diritti e doveri dei corsisti. Il mentore (*Associate Tutor*), figura fondamentale, è l'insegnante specialista di riferimento per il corsista a livello disciplinare; il formatore professionale (*Professional Tutor*) coordina tutte le attività di tirocinio e si occupa dell'area curricolare di studi educativi e professionali in contesto scolastico; infine, l'insegnante che condivide le classi con i corsisti (*Supervising Tutor*) svolge un'azione quotidiana di supporto e collaborazione.

Una caratteristica distintiva del PGCE di Bristol è la progettazione condivisa di contenuti e attività curricolari tra personale universitario e scolastico. Ciò avviene

---

<sup>193</sup> Il riferimento è all'evoluzione delle priorità dei futuri insegnanti secondo Furlong & Maynard (1995): ad un idealismo iniziale seguirebbe una fase di sopravvivenza in contesti scolastici complessi, la consapevolezza delle relative difficoltà di insegnare, lo sviluppo di modalità adeguate per l'azione didattica, e infine disposizioni e abiti mentali adatti ad un professionista riflessivo.

tramite sessioni regolari di una commissione mista (*Steering Committee*) di *Professional Tutors* scolastici, soggetti universitari e rappresentanti degli studenti, che discute aspetti organizzativi del partenariato; inoltre, due incontri annuali riuniscono tutti i formatori, accademici e scolastici, per discutere ed elaborare revisioni e sviluppi del curriculum formativo, e condividere informazioni su politiche e riforme nazionali rilevanti. In funzione complementare, una commissione (*Subject Committee*) di *Associate Tutors* e *University Tutors*, segue il coordinamento e la progettazione per ogni area disciplinare, verificando la coerenza programmatica e condividendo esperienze e buone pratiche di *mentoring*.

Secondo le interviste nei contesti inglesi, il coinvolgimento effettivo dei formatori scolastici nella progettazione appare rilevante, valorizzando le competenze di soggetti diversi nel rapporto tra università e scuole; sono previste inoltre attività aggiuntive di formazione e supporto per nuovi mentori e *Professional Tutors*, incentrate sulle attività chiave di osservazione e *feedback* con gli insegnanti in tirocinio. I formatori scolastici partecipano anche alle procedure di selezione dei candidati in ingresso, che avvengono tramite colloqui e valutazioni di titoli.

Il ruolo dei formatori universitari, in un programma articolato in luoghi, ruoli e tempi diversi, si configura come punto di riferimento per i corsisti, di coordinamento e monitoraggio per assicurare coerenza e adeguatezza dei vari aspetti formativi. Oltre alla funzione gestionale e organizzativa di ogni *University Tutor*, tuttavia, il corso PGCE di Bristol attribuisce notevole importanza al ruolo di supporto e consiglio (riferimenti a questa funzione sono ripetuti nella guida) per studenti e *tutors* scolastici (PGCE Handbook, 2007-2008, p. 17). Il coordinamento e il dialogo tra corsisti e formatori si avvalgono anche di uno spazio virtuale dedicato (*Blackboard*) sul sito dell'università, contenente documentazione, informazioni, e uno spazio per messaggi e comunicazioni.

L'area di studi educativi e professionali rispecchia obiettivi trasversali collegati agli *standards*, promuovendo disposizioni e abilità di ricerca, analisi e riflessione su due temi fondamentali: processi di apprendimento-insegnamento, e competenze professionali. Le attività previste si snodano in modo progressivo, mediante seminari in scuole e università, e indagini nelle scuole. Nel primo periodo, l'indagine si concentra sull'osservazione e analisi dei processi di insegnamento in discipline diverse, e dei processi di apprendimento di alunni specifici, mediante strumenti osservativi costruiti dai corsisti. In seguito, una relazione di livello master<sup>194</sup> riflette attività di ricerca in contesti scolastici, sostenute da basi teoriche, riguardo una delle seguenti questioni – come creare ambienti di apprendimento efficaci, oppure come educare per l'inclusione, la diversità e il benessere dei giovani. Per quest'area curricolare, i corsisti vengono assistiti e valutati in modo integrato dai formatori scolastici e universitari, che apportano contributi complementari.

Lo strumento chiave che testimonia i progressi di ogni corsista è il portfolio (*Teaching file*); risorsa preziosa per il futuro professionale, contiene prove del lavoro svolto – schede di osservazione, piani di lezioni, materiali e risorse, lavori degli alunni, scritti riflessivi e auto-valutazioni, valutazioni dei formatori. Essenziale per il dialogo formativo e la valutazione, costituisce il punto di riferimento costante per colloqui e

---

<sup>194</sup> Poichè fornisce crediti per studi a livello master, la relazione prevede una lunghezza minima di 2.500 parole e una serie di requisiti, dimostrando lo sviluppo di competenze professionali riflessive (PGCE 2007-2008 EPS Handbook, pp. 16-17).

*feedback* con i formatori.

I processi valutativi si basano sul principio cardine dello studente-insegnante in sviluppo progressivo, con dimensioni interrelate – tecnica, personale, sociale, professionale, culturale<sup>195</sup> e accademica;<sup>196</sup> integrati, adatti allo scopo e collaborativi, assumono quindi forme e scopi differenti. Quattro documenti chiave di bilancio formativo sull'esperienza scolastica (*Review Points*), condensano, con valutazioni formali in scale a quattro punti,<sup>197</sup> le prospettive di corsista, *tutors* scolastici e universitari su disposizioni e abilità didattiche, riflessive e critiche dimostrate, collegate in modo puntuale a tutti gli *standards*.<sup>198</sup> Il quarto *Review Point*, a conclusione della ultima esperienza nelle scuole, costituisce una valutazione sommativa globale (con il giudizio *Pass/Fail*) da parte dei *tutors* scolastici sull'idoneità professionale dei candidati.

Per facilitare la condivisione dei processi valutativi con un linguaggio comune, sono forniti esempi delle qualità attese nelle varie fasi (*Pen Portraits*), con indicatori per profili diversi di corsisti, in rapporto ad abilità e atteggiamenti cruciali. Anche per la valutazione sommativa delle tre relazioni di livello Master, vi sono criteri ed esempi di descrittori dettagliati, per ogni livello di una scala di valutazione in cinque punti (A-E). La qualifica finale del corso da parte della commissione universitaria richiede, oltre alla valutazione sommativa sulle pratiche di insegnamento, cinque relazioni scritte – di cui tre di livello Master. Nel caso le valutazioni di quest'ultime non fossero buone, il corsista consegue una certificazione professionale di livello inferiore (*Professional Graduate Certificate in Education*).

In un programma così complesso e denso di regolamenti statali, appaiono significative sia l'attenzione all'aspetto relazionale e personale della formazione mediante il supporto accurato ai corsisti, sia la ricchezza di informazioni e dettagli che si estendono alla carriera professionale futura, con raccomandazioni e consigli su colloqui di assunzione e primo anno di insegnamento. La numerosa documentazione elaborata nell'ambito del programma, a sostegno dei processi di apprendimento, osservazione, auto-valutazione e *feedback*, appare mirata a favorire in modo puntuale processi di triangolazione e confronto di punti di vista dei soggetti coinvolti. Infine, vi è l'intento di integrare i riferimenti normativi agli *standards*, che sottolineano aspetti tecnici, disciplinari e interpersonali della professione, con dimensioni più estese di riflessione e analisi critica, che vedono l'insegnante produttore di conoscenze con la ricerca sulle pratiche.

### *Microlivello: declinazioni disciplinari di Lingue Straniere*

Le caratteristiche formative nazionali per gli insegnanti inglesi riflettono un codice curricolare realistico, che privilegia l'efficacia didattica collegata ad esiti di

---

<sup>195</sup> Si intende la conoscenza delle culture scolastiche e dei discenti, e dei ruoli degli insegnanti.

<sup>196</sup> Si intende la conoscenza disciplinare e dei contesti curricolari.

<sup>197</sup> La scala si basa sul quadro di riferimento delle ispezioni OfSTED sulla formazione iniziale degli insegnanti.

<sup>198</sup> Tra gli obiettivi attesi, vi è anche il riferimento all'abilità di apprendere e integrare elementi da contesti diversi, i.e. esperienze pratiche e testi scientifici, che suggerisce caratteristiche di studi a livello master.

apprendimento attesi dal punto di vista lavorativo e sociale. La netta prevalenza della esperienza scolastica nel curriculum formativo, strutturata dai requisiti degli *standards*, influisce sulle caratteristiche locali del curriculum formativo di Lingue Straniere, mirato a sostenere lo sviluppo di abilità pratiche di insegnamento, integrando contributi teorici rilevanti per interpretare le pratiche e riflettere su di esse. Le pedagogie formative rispecchiano coerenza con l'approccio centrato sull'apprendimento dei futuri insegnanti, e con la varietà di metodologie didattiche presentate, riflettendosi nelle pratiche dei formatori – sessioni in forma seminariale, laboratoriale e collaborativa, in piccoli gruppi e a rotazione. Lo sviluppo di competenze digitali riveste notevole importanza, secondo una prospettiva disciplinare che offre opportunità di analisi, uso, elaborazione personale e valutazione di risorse didattiche multimediali.

Un secondo aspetto caratteristico, in difficile equilibrio con il precedente, riguarda le unità formative di livello master introdotte dal 2007. Uno degli elaborati richiesti (*Curriculum Practice*) riguarda le esperienze di insegnamento scolastico, concentrandosi su aspetti di programmazione, monitoraggio e valutazione per una classe nell'arco di un trimestre; la valutazione accademica dell'elaborato fornisce crediti solo in caso di giudizio positivo dei *tutors* scolastici sulle abilità didattiche dimostrate. Il secondo elaborato (*Curriculum Research*) prevede approfondimenti e riflessioni personali su specifici aspetti teorici, cognitivi, metodologico-didattici dell'insegnamento disciplinare, in relazione a interessi ed esperienze individuali – ad esempio, il ruolo delle nuove tecnologie, l'apprendimento linguistico precoce, la differenziazione e inclusione nell'insegnamento linguistico.

La consapevolezza di questioni interculturali e di apprendimento linguistico viene promossa dalla natura multiculturale e multilinguistica dei gruppi di formatori universitari e di corsisti, in parte stranieri; inoltre, laboratori trasversali di apprendimento-insegnamento, condotti in lingua straniera, offrono ai corsisti opportunità di assumere, a turno, i ruoli di discenti e docenti per lingue diverse, sperimentando aspetti problematici dei processi, a seconda dei profili di competenze. Il livello delle competenze linguistiche dei corsisti – che si specializzano in due lingue straniere - rappresenta un aspetto critico in un corso breve e intensivo come il PGCE. Nel programma di Bristol, il colloquio di selezione iniziale permette una valutazione complessiva delle abilità linguistiche; i corsisti sono poi invitati ad auto-valutarsi periodicamente durante il programma, e se necessario vengono consigliati corsi linguistici integrativi.

In modo complementare alla documentazione comune, il gruppo disciplinare di Lingue Straniere propone documenti di lavoro specifici, al fine di sostenere i processi formativi in contesti scolastici: tra i più importanti per lo sviluppo professionale dei corsisti, vi sono numerose schede osservative su aspetti didattici diversi, e modelli per la progettazione di lezioni. In risposta ai suggerimenti dei formatori scolastici, vengono inoltre fornite linee guida per gli argomenti, di natura didattica disciplinare, dei colloqui settimanali tra corsista e *tutor* scolastico.

Si può notare quindi un livello elevato di coerenza curricolare con il quadro di riferimento europeo per la formazione degli insegnanti di lingue, dove i descrittori di conoscenze, strategie e abilità didattiche e tecniche sono in sintonia con diversi *standards* professionali inglesi (Kelly, 2004). Elementi strutturali distintivi riguardano i contatti tra corsisti di lingue straniere diverse, la formazione professionale dei formatori,

e l'aspetto centrale del *mentoring*, con l'importanza del tutor scolastico. Si trovano riferimenti alla quasi totalità dei descrittori per conoscenze e abilità del profilo europeo, con attenzione peculiare per lo sviluppo e il mantenimento delle competenze linguistiche; anche diversi aspetti dell'area dei valori vengono considerati in modo esplicito nel programma, in relazione al plurilinguismo e all'apprendimento permanente. Per contro, le possibilità di soggiorni di tirocinio o formazione all'estero sono resi quasi impossibili dalle normative sulle pratiche scolastiche. Infine, i riferimenti a documenti europei non ricevono considerazione (i.e. Portfolio Europeo delle Lingue, cittadinanza europea); è da notare che i programmi curriculari di scuola secondaria inglese non si basano sul Quadro di Riferimento Europeo delle Lingue, che non viene quindi menzionato nell'ambito del PGCE.<sup>199</sup>

### 3.2.3. Il caso italiano

#### Coordinate storiche

Le SSIS hanno obbligato l'Università italiana, fin dalla loro nascita, non solo ad interrogarsi sui problemi di collocazione e ruolo, ma ancor più sulle implicazioni, per l'intero assetto universitario, conseguenti allo sviluppo di una SSIS che si proponeva come Università professionale. Insomma una struttura universitaria che, per la prima volta in termini programmatici, non risolveva la collaborazione con i mestieri e le professioni dell'insegnare all'interno delle Facoltà, ma struttura didattica essa stessa viveva sulla interazione tra Scuola e Università. (Margiotta, 2007, p. 436)

...vi è stata, nel mondo scolastico, una posizione bivalente rispetto alla richiesta di un ruolo specifico dell'università nella formazione degli insegnanti...Da un lato vi è stato un atteggiamento positivo, nella convinzione che un rapporto con l'università... non solo possa dare contributi culturalmente validi, ma possa altresì rappresentare per la scuola – e per i suoi operatori – un elemento di prestigio, un innalzamento di status; d'altro lato, è stato anche presente un atteggiamento diffidente o comunque preoccupato, talora rafforzato dal diffuso disimpegno dell'accademia (tipicamente, dalla freddezza...con cui essa abitualmente considera le tematiche didattiche...) (Luzzatto, 2001, p. 79)

Queste riflessioni complementari indicano la caratteristica distintiva, al contempo punto di forza e aspetto critico, del sistema di formazione degli insegnanti italiani istituito con le Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS). La legge n. 341 del 19 Novembre 1990 sancì negli articoli 2 e 3 – contemporaneamente alla

---

<sup>199</sup> Nell'ultima versione (2007) del *National Curriculum* inglese per l'area disciplinare di Lingue Straniere, tuttavia, si notano diversi aspetti di convergenza con il Quadro di Riferimento Europeo, con riferimenti espliciti a competenze interculturali, aspetti interdisciplinari, uso veicolare della lingua e nuove tecnologie nella glottodidattica. Cfr. <http://curriculum.qcda.gov.uk/>. I descrittori degli esiti attesi al termine del ciclo di istruzione secondaria *Key Stage 3* (11-14 anni), collegati al ciclo precedente, fanno riferimento alle quattro abilità di base (*listening, speaking, reading, writing*), specificando nove livelli di competenza secondo un approccio comunicativo. È da notare che lo studio della lingua straniera dopo i 14 anni è opzionale dal 2005, come anche la presenza della disciplina nell'esame finale del ciclo secondario obbligatorio, a 16 anni (*General Certificate of Secondary Education – GCSE*) – una scelta pragmatica che ha suscitato accese polemiche e accuse di insularità, per privilegiare invece l'insegnamento linguistico nella scuola primaria.

nascita degli istituti universitari IUFM in Francia, e alla svolta radicale verso una formazione in contesti scolastici in Inghilterra – le norme che introdussero per la prima volta strutture formative universitarie per gli insegnanti primari e secondari in Italia.<sup>200</sup>

Tuttavia, l'iter attuativo della legge universitaria del 1990 si rivelò faticoso, per ostacoli amministrativi e di varia natura;<sup>201</sup> la legge 127 del 1997, art. 95 assegnò alle università le competenze per l'ordinamento didattico nell'ambito di criteri generali fissati dal Ministero, e solo nel 1998 vennero definiti obiettivi, criteri, contenuti e struttura organizzativa dei corsi di specializzazione, dopo aver recepito le indicazioni provenienti da soggetti universitari, scolastici e politici (D.M. 26 maggio 1998).<sup>202</sup> Venne anche risolta la questione delicata del reclutamento dei supervisori di tirocinio, con le norme per un semi-esonero dall'insegnamento scolastico (Legge n. 315, 3 agosto 1998). Infine, nell' a.a. 1999/2000, vennero attivate le SSIS, come scuole o consorzi interateneo a livello regionale, con la programmazione di indirizzi e numero di accessi secondo previsioni triennali di fabbisogno (D.M. 27 luglio 1999); esse furono deputate "ad affrontare e risolvere organicamente il problema della formazione degli insegnanti e ad istituzionalizzare un progetto educativo inseguito ed al tempo stesso osteggiato da anni." (Crivellari, 2002, p. 25).

La nascita delle Scuole di Specializzazione, infatti, rappresentò il risultato di dibattiti e sperimentazioni degli anni Settanta e Ottanta in ambienti pedagogici, politico-accademici e scolastici riguardo la riqualificazione dei docenti tramite nuovi meccanismi formativi universitari;<sup>203</sup> le attività dei Centri Interdipartimentali di ricerca didattica coordinati da CONCURED (Conferenza nazionale dei centri universitari di ricerca educativa e didattica) contribuirono ad indirizzare le scelte legislative, coinvolgendo in modo nuovo comunità scientifiche universitarie e comunità scolastiche.

I criteri generali del decreto del 1998, oltre ad anticipare aspetti della riforma universitaria del 1999 – introducendo i concetti di obiettivo e credito formativo europeo (ECTS), in rapporto alle competenze attese - fecero esplicito riferimento all' importanza formativa dei laboratori e del tirocinio, riservando circa un quarto dei crediti totali a ciascuna delle due attività (rispettivamente il venti e venticinque per cento), con una relazione ad esse collegata, nell' esame di stato finale con funzione abilitante.

Negli allegati, vennero definiti gli obiettivi formativi, comuni per corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e Scuola di Specializzazione all' Insegnamento Secondario; ciò rispose, in modo analogo a quanto era avvenuto in Francia e altre realtà

---

<sup>200</sup> In precedenza, il conseguimento della laurea disciplinare e il concorso nazionale costituivano il percorso per l'accesso all'insegnamento secondario.

<sup>201</sup> Inserire norme su strutture specifiche in un testo legislativo sugli ordinamenti didattici universitari venne osteggiato da più parti come una forzatura; in effetti la legge venne sfruttata come opportunità per promuovere una questione lungamente dibattuta (Crivellari, 2002, p. 27). Nella parte finale del comma 2, art. 4 si configurò inoltre un nuovo meccanismo di reclutamento, in modo piuttosto ambiguo – il diploma della scuola di specializzazione venne definito titolo di ammissione al concorso a cattedre.

<sup>202</sup> Il ritardo generò effetti inevitabili, in quanto una progettazione radicalmente innovativa non poteva avvenire in breve tempo, richiedendo condivisioni culturali e strutture organizzative da consolidare. Di conseguenza, alcuni obiettivi indicati dai provvedimenti istitutivi - la forte collegialità del corpo docente, per una interazione tra le diverse aree e attività formative, in molte università vennero conseguiti solo in parte. Inoltre, mancò un monitoraggio nazionale dell'iniziativa, al di là delle attività di auto-valutazione nel primo periodo (Luzzatto, 2006).

<sup>203</sup> Tra le numerose figure che si fecero promotrici del dibattito, si possono ricordare Mario Gattullo, Maria Corda Costa e Clotilde Pontecorvo (Luzzatto, 2006).

europee, all'intento di pensare la formazione secondo una prospettiva comune, senza fratture o distinzioni gerarchiche – delineando un profilo professionale unitario dell'insegnante (Luzzatto & Pieri, 2002, p. 10). Anche i contenuti minimi qualificanti per ambedue i curricula vennero fissati nel decreto – nonostante le richieste del Consiglio Universitario Nazionale dell'epoca, contrario alla prescrizione di pesi percentuali minimi per le quattro aree formative.<sup>204</sup> La struttura del curriculum biennale della SSIS, oltre a quasi metà dei crediti totali assegnata ad attività di laboratorio e tirocinio, riserva infatti almeno il venti per cento a ciascuna delle altre aree, di carattere teorico: 'formazione per la funzione docente' e 'contenuti formativi degli indirizzi disciplinari'.

Altri aspetti innovativi riguardarono la collaborazione tra docenti universitari e scolastici nelle attività dei laboratori didattici, con la funzione chiave di raccordo tra aree curriculari diverse,<sup>205</sup> e il ruolo di coordinamento e *mentoring* dei supervisori di tirocinio, docenti di scuola secondaria a tempo parziale selezionati tramite concorso pubblico. Nel quadro dell'autonomia delle istituzioni scolastiche attuata nel 1997, i rapporti tra scuole e università per l'organizzazione e gestione delle attività di tirocinio poterono inoltre venir disciplinati da convenzioni.

L'avvio delle attività didattiche innescò ulteriori polemiche sul peso delle diverse aree curriculari, e sul rapporto tra università e scuola. Da un lato, in alcuni ambienti accademici i piani di studio prescritti apparvero troppo sbilanciati verso scienze della educazione e didattiche disciplinari, a discapito dei corsi disciplinari; dall'altro, molti esperti indicarono il potenziale formativo delle aree trasversali educative e didattiche per preparare all'insegnamento, in un'ottica che assegni pari dignità a razionalità tecnica e pratica riflessiva. La prima posizione rappresenta "un antico retaggio della cultura universitaria, alla cui base perdura: a) la sopravvalutazione del sapere come capace di promuovere automaticamente le competenze necessarie all'insegnamento; b) una sottovalutazione della ricerca in didattica delle discipline, pensata come settore di schemi pragmatici che non hanno bisogno di costruzione di oggetti di ricerca e procedure metodologiche." (Crivellari, 2002, pp. 29-31).

Il rapporto università-scuola risentì, fin dall'inizio, della frattura consolidata negli anni precedenti tra le due realtà; nonostante i supervisori dovessero collaborare con i soggetti universitari per gli aspetti progettuali del curriculum, venne rilevata ben presto una loro limitata integrazione nella Scuola di Specializzazione, con scarso peso decisionale. Si raccomandò quindi, da più parti, l'opportunità di definire chiaramente e formare la figura istituzionale del supervisore, con riconoscimenti economici e di carriera (Crivellari, 2002, pp. 32-33).

Alcune questioni vennero poi segnalate come fondamentali, nell'ambito delle

---

<sup>204</sup> Nella relazione illustrativa del decreto si motiva la scelta effettuata, sottolineando l'amplissima autonomia di scelta comunque concessa alle università, in quanto le quattro aree curriculari rappresentano solo tipologie di attività didattiche. La soppressione anche di vincoli a maglie così larghe avrebbe creato quindi 'una totale assenza di caratterizzazione nazionale', inaccettabile per corsi professionalizzanti e abilitanti.

<sup>205</sup> L'obiettivo di "una forte integrazione tra momento teorico e le esperienze sul campo" viene sottolineato dai riferimenti normativi del 1998, che citano sistematicamente, insieme al tirocinio, il laboratorio: il contributo del sistema scolastico all'opera formativa comprende come necessarie tali attività "di cerniera tra studio dei contenuti e pratica professionale", a monte del tirocinio (Luzzatto, 2001, p. 81).

convenzioni tra università e scuole, caratterizzate dalla partecipazione volontaria e gratuita di quest'ultime: le modalità di raccordo tra progetti didattici di tirocinio e la progettazione didattica d'istituto; l'individuazione dei docenti *tutors* (docenti accoglienti) nelle scuole; l'opportunità di fornire attività di formazione in servizio come 'cornice culturale' del coinvolgimento delle scuole nel tirocinio delle SSIS (Luzzatto, 2001, p. 82). Inoltre, la regolamentazione del valore concorsuale dei titoli della Scuola - un passo decisivo per affermare l'importanza delle SSIS come strutture delegate a formare gli insegnanti secondari - fu al centro di un acceso dibattito culturale e politico,<sup>206</sup> che si concluse nel 2000 con l'inserimento degli abilitati delle SSIS nelle graduatorie permanenti (Legge 306 del 27.10.2000; D.M. 4 giugno 2001 n. 268).

Un primo bilancio al termine del ciclo iniziale delle SSIS, effettuato con il supporto del CONCURED, evidenziò due questioni intrecciate: il permanere, in alcuni settori del mondo accademico, di polemiche sulla formazione degli insegnanti, e la persistenza, nel sistema scolastico, di gravi problemi relativi al reclutamento (Bonetta et al., 2002). Per il primo aspetto, le SSIS si trovarono a fronteggiare il rafforzamento di resistenze, ostilità ed una 'voglia di soppressione' in ambienti accademici, che imputavano il basso livello di preparazione disciplinare dei laureati futuri insegnanti ad una presunta 'invadenza pedagogica' - in un contesto di timori sottesi di perdita di ruolo e iscritti, in seguito alla riforma universitaria del 1999 (D.M. 3.11.1999).

Il decreto sul riordino dell'istruzione universitaria del 1999, in linea con il Processo di Bologna, creò il problema dei requisiti d'accesso alla formazione per gli insegnanti secondari; in attesa di un provvedimento complessivo di riforma, il percorso formativo italiano finì per diventare il più lungo in Europa, collocandosi dopo la laurea magistrale.<sup>207</sup> Il secondo aspetto riguardava il pre-esistente, irrisolto 'groviglio normativo' dell'assunzione e immissione in ruolo dei docenti, con procedure di reclutamento intrecciate a meccanismi di precariato, e con il problema della rigidità prescrittiva nazionale delle classi di abilitazione (Santamaita, 2002, pp. 68-69).

Le SSIS risentirono ben presto di tale situazione complessa e contraddittoria, sfociata nella Legge Delega n. 53 del 2003 e nel Decreto attuativo del 2005, che bloccò lo sviluppo di attività di progettazione e sperimentazione, collocando la formazione degli insegnanti presso i corsi di laurea specialistica delle università, con valore abilitante e "preminenti finalità di approfondimento disciplinare" (Legge n. 53, 28.3.2003; D.L. 17.10.2005, n. 227). Il tirocinio, contrariamente alle raccomandazioni espresse da esperti e operatori della formazione, veniva disgiunto e collocato dopo la laurea magistrale. Rimase insoluto il problema del rapporto chiave tra formazione e reclutamento, che richiedeva di essere disciplinato in maniera unitaria (Luzzatto, 2006).

Alla soppressione delle SSIS nel 2008, ha fatto seguito lo sviluppo del decreto con il nuovo regolamento sulla formazione iniziale degli insegnanti, secondo le linee indicate dalla legge del 2003 (laurea magistrale seguita da un anno di tirocinio attivo, che comprende attività laboratoriali e insegnamenti pedagogici trasversali). Nella versione

---

<sup>206</sup> L'attribuzione, nelle procedure di reclutamento, di un ruolo determinante dell'università veniva considerato problematico, in quanto poteva turbare 'delicati equilibri di potere amministrativo-corporativo' (Luzzatto & Pieri, 2002, p. 11).

<sup>207</sup> Le difficoltà legate ai requisiti d'accesso alle SSIS con il nuovo ordinamento universitario furono oggetto di provvedimenti parziali negli anni successivi, che definirono le corrispondenze tra diplomi di laurea del vecchio ordinamento e lauree specialistiche nel nuovo ordinamento, per l'accesso alle SSIS.



più recente del testo compaiono, tra gli obiettivi formativi, riferimenti alle competenze digitali e in lingua straniera richieste dalle raccomandazioni europee, e alle dimensioni del profilo professionale dell'insegnante - disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali, necessarie a far raggiungere i risultati di apprendimento previsti, e a sostenere l'autonomia scolastica. Tuttavia, sembrano ancora una volta da definire i collegamenti organici e necessari tra formazione, reclutamento e stato giuridico degli insegnanti, secondo percorsi analoghi a quanto realizzato in altri contesti europei.

### Macrolivello: influssi statali sulla formazione<sup>208</sup>

L'evoluzione delle politiche formative descritte, che può apparire talvolta legata a motivi e priorità contingenti, delinea un ruolo ambivalente delle istituzioni statali; da un lato, le norme legislative hanno lasciato una notevole autonomia progettuale nella implementazione delle linee guida, limitandosi a definire alcuni aspetti fondamentali di sistema, contenuti e struttura dei curricula formativi; dall'altro, difficoltà derivate da situazioni e norme incoerenti a livello nazionale hanno condizionato in modo significativo le attività e il funzionamento delle SSIS, inducendole a programmare secondo una prospettiva prevalente a breve termine, e con soluzioni piuttosto diversificate.

Il decreto istitutivo del 1998 delinea aspetti istituzionali e organizzativi delle Scuole di Specializzazione, in quanto strutture didattiche interagenti con soggetti diversi sul territorio – tramite intese tra più università con integrazione di responsabilità e rappresentanti, convenzioni con vari soggetti per il tirocinio, utilizzo di personale docente presso le scuole, composizione mista delle commissioni esaminatrici degli esami finali – e ne stabilisce durata (120 CFU/ECTS), titoli d'ammissione, criteri per il riconoscimento di crediti formativi precedenti, e valore abilitante dell'esame finale di Stato, rinviando ad altri decreti per i raccordi tra indirizzi disciplinari e classi di abilitazione a livello nazionale.

Tuttavia, in un decennio di attività delle SSIS (1999-2008) si sono potute notare, da parte governativa, ambiguità, incertezze e soluzioni temporanee di compromesso riguardo alcuni aspetti di sistema - primo tra tutti, il raccordo tra formazione e reclutamento, collegato allo status professionale dell'insegnante italiano, che si può definire prevalentemente *career-based*,<sup>209</sup> in quanto regolato da esami pubblici e meccanismi burocratici per l'accesso ad un posto permanente.<sup>210</sup> La regolazione del

---

<sup>208</sup> La presente analisi si riferisce alla situazione vigente nel periodo dell'indagine (2007/2008); l'uso di forme narrative al passato o imperfetto si giustifica quindi per la soppressione successiva delle SSIS.

<sup>209</sup> I riscontri con la realtà italiana non sembrano coincidere appieno con la descrizione dell'ultimo rapporto Eurydice (Eurydice, 2009): lo status dell'insegnante italiano verrebbe equiparato a quello inglese, come *'public sector employee with contractual status'*, assunto dalle autorità scolastiche locali, secondo la legislazione generale sul lavoro. Sembra più adatta invece la definizione di *'career civil servant status'*, applicata nel documento agli insegnanti di Francia e Spagna: l'insegnante di ruolo è assunto dalle autorità pubbliche (a livello centrale oppure regionale), con contrattazione e normativa distinte dagli altri settori, e con un contratto a tempo indeterminato.

<sup>210</sup> A causa della natura variabile e spesso imprevedibile dei meccanismi di reclutamento che hanno caratterizzato il sistema scolastico italiano, forme di precariato e sanatorie si sono affiancate ai concorsi

numero di accessi alle varie SSIS, fissata per decreto annuale in base a previsioni triennali di fabbisogno regionale,<sup>211</sup> si saldava ai meccanismi di selezione in ingresso alle Scuole, tramite esami fissati per data e caratteristiche generali a livello nazionale.<sup>212</sup> Ciò configurava un filtro statale piuttosto severo di controllo della qualità professionale, con prove scritte e orali di carattere disciplinare, culturale e trasversale.<sup>213</sup>

Il secondo filtro ad alta selezione, nel sistema formativo delle SSIS, era costituito dall' esame di stato finale abilitante per l' inserimento nelle graduatorie permanenti.<sup>214</sup> Le caratteristiche generali fissate a livello nazionale riguardo la tipologia di prove, in coerenza con obiettivi e contenuti del curriculum, assegnavano importanza alla relazione sulle attività di laboratorio e tirocinio, indicatrice dell' integrazione e rielaborazione di conoscenze ed esperienze nelle diverse aree formative, insieme a prove d' esame scritte e orali di natura metodologico-didattica disciplinare. La valutazione finale veniva calcolata considerando la media degli esami di tutti i moduli formativi (tra cui quello di tirocinio), gli esiti della relazione finale e delle prove d' esame.

L' obiettivo formativo comune per gli insegnanti primari e secondari, nel decreto del 1998, articola attitudini e competenze professionali attese in dodici punti, che descrivono le varie dimensioni dell' insegnare – disciplinari, pedagogiche, metodologico-didattiche, valutative, interpersonali, collaborative, organizzative, innovative, interculturali. Viene delineato un profilo sfaccettato che assegna rilievo a ruoli e campi d' azione dei docenti come attori sociali, e professionisti in apprendimento continuo. I contenuti minimi qualificanti della Scuola tratteggiano un curriculum con peso equivalente per ciascuna delle quattro aree: l' area per la funzione docente relativa ad aspetti educativi e trasversali; l' area dei contenuti formativi degli indirizzi disciplinari;<sup>215</sup> il laboratorio, con riferimenti ai contenuti metodologico-didattici disciplinari; il tirocinio.

Saldando obiettivi formativi e contenuti specifici nelle SSIS, si possono individuare elementi di codici curriculari diversi (morale, con riferimenti a responsabilità sociali; razionale, con accenni ad un apprendimento per scoperta; realistico, collegato a conoscenze e abilità necessarie dal punto di vista professionale). Si possono rilevare inoltre, nei testi normativi, alcune connotazioni specifiche degli insegnanti secondari come specialisti disciplinari, che sviluppano identità, disposizioni e competenze professionali tramite attività formative intrecciate di didattica disciplinare, laboratorio e

---

ordinari, e nel periodo delle SSIS all' esame di Stato abilitante, con le graduatorie permanenti (in seguito chiuse, come graduatorie ad esaurimento).

<sup>211</sup> Il numero di posti disponibili poteva essere aumentato a discrezione delle singole SSIS in rapporto a previsioni di maggior fabbisogno, con differenze significative di politiche a livello regionale. Inoltre, l' inserimento nelle graduatorie permanenti, insieme ai precari abilitati – con polemiche per il punteggio aggiuntivo attribuito agli abilitati SSIS – non ha garantito un accesso rapido al ruolo, per il noto groviglio normativo sul reclutamento.

<sup>212</sup> Vi sono state iniziative di collaborazione in diversi indirizzi, per elaborare prove comuni a livello nazionale – ad esempio, nell' indirizzo Lingue Straniere.

<sup>213</sup> Il numero dei candidati totali alle prove di selezione, secondo alcune rilevazioni, risultava negli anni almeno il doppio rispetto ai posti disponibili (Bonetta et al., 2002; SSIS Veneto, 2006).

<sup>214</sup> Nel caso di Lingue Straniere, le norme prevedevano la possibilità di conseguire due abilitazioni – per l' insegnamento di una stessa lingua in livelli scolastici diversi, oppure per due lingue diverse.

<sup>215</sup> La descrizione dei contenuti dell' area 2 richiama, in modo dettagliato, l' attenzione da dedicare, insieme alle metodologie didattiche, ad aspetti storici ed epistemologici delle discipline.

tirocinio. Tuttavia, come è stato rilevato dall' interno di varie SSIS, indicazioni così generali, unite all'assenza di un coordinamento o monitoraggio unitario, hanno generato, negli anni, interpretazioni estremamente diversificate, che rispondendo a logiche istituzionali interne locali non hanno, forse, potuto rendere giustizia al potenziale di novità nelle disposizioni di legge.

Gli aspetti più innovativi definiti dalle normative statali riguardavano i laboratori disciplinari e il tirocinio, in rapporto alle figure del docente accogliente e del supervisore. Il peso attribuito alle attività di tirocinio per gli insegnanti secondari appare rilevante (il 25 % dei crediti, corrispondente a 30 CFU); le attività di osservazione e pratica didattica in istituti scolastici, nelle classi di insegnanti 'docenti accoglienti', venivano integrate da attività di informazione e formazione, riflessione, dibattito (tirocinio indiretto), organizzate e coordinate dai supervisori di tirocinio. La scelta di assumere i supervisori con esoneri parziali dal servizio si configurava come alternativa a precedenti soluzioni di 'comandi', che non garantivano il contatto con la realtà scolastica quotidiana (Luzzatto, 2001, p. 83).

Il percorso formativo del tirocinio si struttura, nelle SSIS, come un progetto, riflettendo la filosofia del gruppo di lavoro nazionale che elaborò la proposta di formazione universitaria degli insegnanti. In quanto 'spazio di esperienza e riflessione' che integra saperi teorici, pratiche del saper progettare, realizzare e valutare, competenze e atteggiamenti professionali, permetterebbe all'insegnante futuro di "crearsi il proprio modello, abbastanza elastico da potersi adattare ad un contesto in continuo cambiamento e nella logica di autovalutazione costante" (Luzzatto, 2001, p. 15).

Il laboratorio, con un peso di almeno 24 CFU, veniva definito come spazio di confine, dove le conoscenze pedagogiche e disciplinari si orientano alla costruzione di un sapere didattico teorico e operativo, sviluppando capacità trasversali per programmare, insegnare e valutare (Bonetta, 2002, p. 42). Ciò prevedeva la collaborazione, anch'essa inedita, tra docenti universitari e secondari, per l'analisi e progettazione, tramite simulazioni, di attività didattiche disciplinari connesse alle altre aree (Crivellari, 2002, p. 28). Le norme legislative, in tal senso, intervenivano in modo chiaro sulle modalità formative curricolari, suggerendo pedagogie e ruoli formativi chiave.<sup>216</sup>

Il peso delle scienze dell'educazione nel curricolo formativo, anch'esso inedito per gli insegnanti secondari e oggetto di diverse critiche, nelle intenzioni dei legislatori offriva un contributo epistemologico e prospettive molteplici per analisi e interventi in campo educativo, promuovendo una riflessione sulle scelte didattiche e lo sviluppo di identità e teorie professionali distintive. Secondo una logica di reticolarità, gli insegnamenti della seconda area erano volti ad una ripresa di contenuti disciplinari acquisiti, in prospettiva storico-epistemologica e didattica. Ciò presupponeva un passaggio, spesso non compreso, dalla cultura del sapere alla cultura della competenza (Bonetta, 2002, pp. 40-42).<sup>217</sup>

---

<sup>216</sup> In pratica, il margine di autonomia concesso ha potuto comportare corsi di didattica e laboratorio configurati come ripetizioni di contenuti disciplinari, secondo diverse segnalazioni di specializzandi e supervisori (Scaglioni, 2009).

<sup>217</sup> Un risultato positivo, segnalato fin dai primi anni delle esperienze della SSIS, fu il dialogo aperto tra docenti di aree formative diverse - dell'area trasversale, e dei saperi disciplinari e professionali

### Mesolivello: interpretazioni dei programmi formativi locali

L'aspetto peculiare della SSIS del Veneto, nella descrizione del direttore, è l'alta complessità organizzativa e progettuale, riflessa da un sistema 'a triplice elica' che articola le strutture della SSIS, del Centro Interateneo per la Ricerca, l'Innovazione e la Formazione Avanzata, e del Laboratorio Univirtual E-Learning Technologies (SSIS Veneto, 2006, p. I). Le sinergie tra attività regionali di ricerca didattica e formazione continua del Centro, i servizi di formazione a distanza Univirtual e le attività formative della SSIS hanno promosso processi di innovazione e dialogo tra università, imprese e soggetti formativi pubblici o privati. Aspetti di qualità si possono individuare nelle attività e collaborazioni internazionali del Centro Interateneo per la Ricerca, che includono progetti e corsi di specializzazione congiunti con università europee e latino-americane, come anche nella offerta formativa *online* di buona parte dei corsi curricolari della SSIS, con flessibilità e individualizzazione formativa.

La Scuola, come struttura interateneo di grandi dimensioni (intorno ai 2000 studenti annui, divisi nei due cicli),<sup>218</sup> prevedeva nell'a.a. 2007/2008 un'offerta formativa di undici indirizzi compreso il sostegno, distribuiti nelle tre sedi universitarie di Padova, Venezia e Verona. Nell' a.a. 2005/2006, più di mille istituti scolastici risultavano convenzionati con SSIS Veneto per lo svolgimento del tirocinio, di cui circa metà fuori regione. Gli esiti delle valutazioni dei studenti riguardo aspetti organizzativi e didattici, nell'ambito del sistema di monitoraggio interno all'istituzione, evidenziavano giudizi medi riguardo l'utilità e operatività dei corsi, con differenze significative tra indirizzi (SSIS Veneto, 2006, p. 161). Tra le problematiche riscontrate dagli studenti, risaltava l'impegno formativo complessivo – per la concentrazione di corsi in presenza e a distanza obbligatori, impegni di studio individuale e sessioni di esami.

L'aspetto più interessante dei Criteri Generali del 1998, nell'interpretazione di SSIS Veneto, risulta il metodo sotteso all'articolarsi del curricolo, che produce 'una catena ricorsiva di apprendimenti', inducendo i futuri insegnanti ad approfondire e collegare sistematicamente saperi teorici e d'azione (Margiotta, 2003, p. 13). In sintonia con tale approccio, l'elaborazione di un Syllabus della Scuola nel 2003, offrì un quadro di riferimento per azioni, elaborazioni e dialoghi su questioni formative, professionali e scientifiche, definendo pre-requisiti ed esiti formativi attesi in termini di competenze. Si configurò inoltre come risposta propositiva alle elaborazioni controverse di riforma nazionale, collegandosi allo scenario e al dibattito europeo sulla formazione degli insegnanti.

Il concetto di insegnante di qualità sta alla base del lavoro collaborativo di ricerca espresso dal documento, come riflessione critica sul disegno culturale e formativo della Scuola. Il profilo professionale riflette quindi l'obiettivo formativo dei Criteri Generali, ma ne integra le diverse dimensioni in un 'esagono cognitivo', sottolineando in modo esplicito gli aspetti della riflessione – intesa come capacità di conversazione, invenzione

---

(Santamaita, 2002, p. 67). In molti altri casi, tuttavia, "il mondo accademico da un lato, l'amministrazione scolastica dall'altro, si sono limitati a lasciar operare gli addetti, senza far propria la scelta socioculturale sottesa al rapporto stesso e senza investire adeguate risorse." (Luzzatto & Pieri, 2002, p. 19).

<sup>218</sup> Il dato viene fornito nella Guida dello Specializzando 2007/2008, relativa al periodo dell'indagine (SSIS Veneto, 2007).

e autocritica per un lavoro cooperativo - e dell'organizzazione - intesa come competenza gestionale contestualizzata a livelli diversi (SSIS Veneto, 2007, pp. 14-15).<sup>219</sup>

Se si esamina il Syllabus per l' area trasversale della professionalità docente,<sup>220</sup> le complesse responsabilità dell' insegnamento si articolano in più di venti componenti raggruppate in cinque ambiti correlati - modelli e pratiche esperte di insegnamento; ambienti di apprendimento; pianificazione e programmazione didattica; responsabilità professionali; responsabilità culturali e sociali. I descrittori di ogni ambito arricchiscono l'obiettivo formativo dei Criteri Generali, evidenziando alcuni temi ricorrenti: equità, sensibilità culturale, aspettative sull'apprendimento, attenzione ai livelli di sviluppo cognitivo, sensibilità per gli allievi con bisogni speciali (Margiotta, 2003, pp. 51-53).<sup>221</sup> Gli standards professionali attesi riprendono temi e aspetti chiave del Syllabus in modo coerente, con più riferimenti agli aspetti collaborativi e cooperativi della professione.

Scelte e architettura del curriculum formativo rispecchiano una struttura modulare, per lo più ternaria, che articola i saperi in ambiti storico-epistemologici, didattici e laboratoriali, implicando la collaborazione progettuale, didattica e valutativa tra docenti dei moduli collegati in ciascun esame. La promozione di sinergie tra le aree curriculari sottende inoltre il calendario formativo, che le distribuisce in modo alternato tra primo e secondo anno.

L' area comune, nell' interpretazione di SSIS Veneto, viene estesa e riveste un' importanza centrale, equivalente a 42 CFU complessivi, di cui 9 in corsi laboratoriali secondo la modulazione ternaria descritta; comprende corsi di pedagogia, psicologia, didattica generale e organizzazione scolastica. Le aree interconnesse di 'contenuti formativi degli indirizzi disciplinari' e laboratori rivestono un peso analogo, portando la rilevanza complessiva dell'area laboratoriale a 27 CFU, in modalità dialogica tra aspetti trasversali e disciplinari. La valutazione dell'attività di tirocinio e la relazione finale integrano il percorso formativo.<sup>222</sup> L'interpretazione della proposta formativa di SSIS Veneto appare quindi un intreccio di più codici curriculari - con accenti morali e realistici - e si affianca ad una visione estesa di professionalità, giocata su più livelli.

Il tirocinio, progettato da una commissione interdisciplinare di supervisori, prevede attività alternate in contesti scolastici e universitari, per un totale di 300 ore; di queste, una esperienza di orientamento e osservazione in contesti scolastici il primo anno (45 ore, di cui 22 in classe) precede i moduli di pratiche didattiche in classe nel secondo anno (60 ore). Il lavoro progettuale, didattico e riflessivo, viene sviluppato con il supporto individualizzato del supervisore, e all'interno della comunità di apprendimento degli specializzandi nel tirocinio indiretto; le relazioni di tirocinio rispecchiano fasi

---

<sup>219</sup> Il profilo è risonante con i paradigmi sulla natura dell' insegnamento e il modello di professionista descritti da Paquay & Wagner (2006).

<sup>220</sup> Il documento rappresenta il risultato della collaborazione di un gruppo di docenti dell'area - tra cui figurano la Prof.ssa Semeraro e il Prof.Tessarò.

<sup>221</sup> Si può rilevare inoltre una sostanziale coincidenza con le competenze degli insegnanti articolate su più livelli - individuale, di classe, di scuola, di comunità sociale - successivamente descritte nel rapporto OECD, riassuntivo di prospettive nazionali (OECD, 2005).

<sup>222</sup> I moduli di area trasversale e disciplinare sulla valutazione, come quelli di pedagogia interculturale, sono opzionali - una interpretazione che sembra discostarsi dagli accenti europei e internazionali sull'argomento.

cruciali nella costruzione di competenze e identità professionali durante il biennio, fornendo elementi di valutazione sommativa per l'esame di tirocinio.

Il supervisore, con funzioni organizzative e di supporto, coordina la alternanza tra attività formative universitarie e periodi di inserimento in contesti scolastici, facilitando inoltre raccordi chiave con altre aree del curriculum. Il suo ruolo appare cruciale per un apprendimento efficace degli specializzandi, in un contesto normativo con ampi spazi di discrezionalità applicativa nelle singole istituzioni, che presuppone sinergie difficili, in pratica, tra figure e aree formative diverse. Un aspetto che distingue le modalità di intervento del supervisore SSIS da figure analoghe in altre realtà, che hanno norme e verifiche più dettagliate in merito, riguarda la valutazione formativa e il *feedback* sulle competenze didattiche in classe, con delega esclusiva, in termini piuttosto generici, al docente accogliente.

Tuttavia, le interpretazioni di ruolo e intervento del docente accogliente al microlivello possono presentare differenze notevoli per gli esiti di apprendimento e la motivazione degli specializzandi, con un peso secondario nella valutazione finale del tirocinio. Ciò può rappresentare un aspetto critico, in un'area del curriculum che risulta al centro degli interessi dei futuri insegnanti, come dimostrano diversi studi internazionali (Furlong et al., 2000; Hobson & Malderez, 2005; Hobson et al., 2006).

Una caratterizzazione rilevante al mesolivello, riguardo i descrittori di competenze digitali nell'area trasversale, riguarda le metodologie di insegnamento-apprendimento nel percorso professionalizzante. Una porzione significativa del curriculum prevede una formazione *blended*, in parte a distanza, con l'azione coordinata di insegnamento, supporto e valutazione da parte di docenti e *tutors online*. Gli aspetti distintivi degli ambienti didattici virtuali offrono ai futuri insegnanti un'opportunità aggiuntiva per esperienze di apprendimento (e facilitazione) che rispecchiano e modellizzano teorie, concetti, processi chiave ricorrenti in un curriculum incentrato sui soggetti in formazione; l'organizzazione dei corsi in classi multidisciplinari e il *feedback* individuale del *tutor online* sul lavoro svolto costituiscono inoltre elementi significativi per lo sviluppo dell'identità professionale.

#### *Microlivello: declinazioni disciplinari di Lingue Straniere*

Il Syllabus dell'Indirizzo Lingue Straniere delinea obiettivi e attese considerando il lavoro europeo verso linee comuni di curriculum e competenze professionali per i docenti, "ai fini del riconoscimento e della spendibilità delle professionalità nei diversi paesi" (Margiotta, 2003, p. 127). Il gruppo di lavoro di indirizzo precisa l'intenzione di non prendere come punto di riferimento la scuola attuale oppure prassi esistenti, bensì di promuovere capacità che consentano l'elaborazione di prassi didattiche in scenari nuovi (Margiotta, 2003, p.126).<sup>223</sup>

Il Quadro Europeo di Riferimento per le lingue (CEFR) sottende le definizioni di competenze ed è pienamente integrato nei contenuti degli insegnamenti; richiami espliciti alle conoscenze di progetti e documenti europei sulle politiche multilinguistiche e sull'insegnamento-apprendimento linguistico compaiono nel profilo dell'insegnante

---

<sup>223</sup> Il Syllabus d'indirizzo appare coerente con le Indicazioni Nazionali dei nuovi programmi di scuola secondaria di secondo grado per l'insegnamento delle lingue straniere, informati da richiami al Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue.

di Lingua Straniera atteso. Viene citato lo studio europeo condotto da Kelly e Grenfell nello stesso periodo; difatti, SSIS Veneto, con l'indirizzo Lingue Straniere, fu oggetto di analisi, e indicata in uno dei rapporti di ricerca come studio di caso ed esempio di buone pratiche (Kelly et al., 2004). L'attenzione dei ricercatori europei si concentrò allora sui punti di forza dell'istituzione veneta- struttura del tirocinio, offerta formativa flessibile tramite corsi a distanza, e ruolo dei supervisori – in accordo con le indicazioni del Profilo Europeo della Formazione degli Insegnanti di Lingue, delineato dall'indagine (Kelly & Grenfell, 2004). Il ruolo cruciale dei supervisori nell'integrare aree diverse del curriculum formativo con le esperienze di tirocinio venne valorizzato in rapporto alle indicazioni del Profilo Europeo, segnalando tuttavia la situazione incerta delle riforme nazionali, che avrebbero messo in questione figura e funzioni dei supervisori nell'impianto formativo.

Nel Syllabus di Lingue Straniere – un punto di riferimento costante per la programmazione formativa nell'area di indirizzo - figurano numerosi aspetti del curriculum formativo europeo raccomandato dal Kelly Report (Kelly & Grenfell, 2004). Dal punto di vista strutturale, insieme all'intreccio tra studi teorici ed pratiche didattiche, elementi caratterizzanti si ritrovano nelle azioni volte a promuovere e organizzare esperienze formative all'estero per gli specializzandi (visite e attività di tirocinio in istituti scolastici e formativi) e per la formazione dei formatori (mediante finanziamenti europei Grundtvig) (De Matteis & Guazzieri, 2007). Oltre ai moduli dedicati all'uso delle nuove tecnologie nella glottodidattica, un tratto distintivo, che risulta dall'attività di ricerca collaborativa di docenti e formatori universitari e scolastici, riguarda la formazione CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Guazzieri, 2007).<sup>224</sup>

Il profilo dell'insegnante di lingue del Syllabus, articolato nelle tre dimensioni del sapere, saper essere e saper fare, descrive inoltre, tra le varie dimensioni del docente, quella del ricercatore; tale aspetto viene ripreso e sviluppato nella parte del Syllabus dedicata al tirocinio di Lingue Straniere, da progettare come percorso di ricerca-azione che coinvolge i principali attori formativi – supervisore, docente accogliente e insegnante in formazione (Margiotta, 2003, p. 142). Di conseguenza, il paradigma dell'insegnante riflessivo viene declinato, nelle attività di tirocinio indiretto, come intrecciato allo sviluppo di autonomia formativa (Fortuna, 2007), promuovendo nei futuri insegnanti lo sviluppo di disposizioni e abiti mentali da modellizzare e proporre ai loro futuri studenti – per far “imparare a riflettere consapevolmente sulle proprie azioni, per poter insegnare agli studenti a pensare con la propria testa” (Tessaro, 2002, p. 10).

I collegamenti con la ricerca-azione, efficace nel promuovere riflessione critica autonoma sugli effetti di quanto agito (Coonan, 2000), hanno orientato i supervisori di indirizzo verso una proposta di attività formative che sviluppi la progettualità dei docenti. Sottolineando i nessi tra attività di laboratorio, tirocinio indiretto e diretto, i seminari coordinati dai supervisori hanno facilitato processi di progettazione delle pratiche osservative e didattiche in contesti scolastici, e di riflessione sulle esperienze svolte; la condivisione in gruppi di pari, in modo analogo all'analisi delle pratiche nei contesti formativi francesi, viene valorizzata nel suo potenziale formativo di costruzione

---

<sup>224</sup> Per una comprensione dell'insegnamento della lingua veicolare, cfr. Coonan, 2002 - come esempio dell'attività di ricerca della Prof.ssa Carmel Mary Coonan, coordinatrice d'Indirizzo per quasi tutto il periodo di attività di SSIS Veneto.

di conoscenze in comunità professionali (Fortuna, 2007, pp. 154-155).

Infine, un aspetto rilevante di sperimentazione nell'Indirizzo di Lingue Straniere, riguarda l'uso del portfolio di tirocinio come strumento di valutazione ed autovalutazione (Bertin, Perini & Primon, 2007). Il documento, dal valore formativo, richiama struttura, caratteristiche e funzioni del Portfolio Europeo delle Lingue; come testimonianza di un itinerario metacognitivo per costruire un'identità professionale (Mariani, 2002), promuove opportunità di pratiche riflessive e di auto-valutazione, e costituisce un riferimento chiave per il colloquio finale dell'esame di tirocinio di Indirizzo.

### **3.2.4. Il caso catalano in Spagna**

#### *Coordinate storiche*

...non è esistita, per quasi duecento anni, una istituzione specifica per formare i professori di scuola secondaria, che sono stati solamente laureati universitari in una disciplina specifica, con un leggero bagno di formazione pedagogica (Puelles Benítez, 2004, p. 81).

Se si considera la formazione come specificamente mirata alla configurazione identitaria degli insegnanti secondari, essa appare, per la sua storia in Spagna, come 'una terra desolata per l'inerzia' (Yanes González, 1998; Bolívar, 2006, p. 132). La oscillazione tra due poli – disciplinare e metodologico pedagogico, con il secondo in prevalenza svalutato rispetto al primo – ha comportato finora il configurarsi dell'identità professionale dell'insegnante in formazione come specialista disciplinare.

Nel 1970, con la nascita degli Istituti di Scienze dell'Educazione (*Institutos de Ciencias de l'Educación*) in ambito universitario, venne loro affidato il compito di offrire i corsi di preparazione all'insegnamento secondario (CAP - *Cursos de Adaptación Pedagógica*), che si rivelarono ben presto inadeguati, in quanto percorsi troppo brevi e superficiali.<sup>225</sup> Tra le cause di insoddisfazione, si segnalano la scarsa rappresentanza di docenti universitari di qualità tra i formatori; una strutturazione inadeguata del tirocinio, basata sul volontarismo dei formatori scolastici; un autofinanziamento degli ICE con esigue tasse d'iscrizione; la partecipazione di massa di corsisti poco motivati (Bolívar, 2006, p. 134).

Tuttavia, le numerose, contrastate proposte di cambiamento, elaborate da gruppi di esperti oppure da legislatori, non produssero esiti concreti, nell'avvicinarsi di governi di segno politico opposto. In Spagna si assistette, nel frattempo, ad uno spostamento di interesse dalla formazione iniziale a quella continua su base regionale, con funzione quasi compensatoria (Montero, 1996). La proposta di miglioramento offerta dal *Curso de Cualificación Pedagógica* (CCP), che regolamentò solo nel 1995 (Real Decreto 1692/95) l'applicazione di una legge del 1990 (LOGSE), venne poi rinviata, tra decreti legge e cambi di governo, prorogando di fatto l'esistenza del CAP. La successiva legge

---

<sup>225</sup> Il corso CAP offerto dall'ICE dell'Università di Barcellona nell'a.a.2007-2008, ad esempio, consiste in un ciclo di venti lezioni teoriche, dedicate per metà ad aspetti metodologico-didattici disciplinari, e una parte pratica di 50 ore (di cui tre di insegnamento effettivo) in un istituto scolastico, con una relazione finale (*memoria*) di 15-30 pagine. (dati provenienti da documenti di lavoro dei formatori locali)



del 2002 (LOCE – *Ley Organica de Calidad de la Educación*)<sup>226</sup> definì un titolo di specializzazione didattica (*TED*) per l'esercizio dell'insegnamento secondario, affidato alle università in convenzione con le amministrazioni educative.

La caratterizzazione del percorso formativo in ambedue i casi (CCP e TED), però, non definì chiaramente la natura del titolo - accademica oppure professionalizzante - rinforzando di fatto l'identità dell'insegnante su base disciplinare; aspetti metodologico-didattici risultavano integrati da elementi di area psico-pedagogica con funzioni 'complementari' e 'di riempimento', secondo un modello di razionalità tecnica (Bolívar, 2006, p. 136). In questo scenario, la riforma dei titoli universitari in risposta al Processo di Bologna,<sup>227</sup> secondo alcuni, ha rappresentato un'altra occasione mancata per migliorare la formazione iniziale per gli insegnanti secondari;<sup>228</sup> i nuovi corsi di laurea di primo livello nelle discipline letterarie e scientifiche, tradizionalmente collegate alle carriere di insegnamento secondario, non contengono riferimenti alle competenze didattiche, rinviando la formazione dell'identità professionale a momenti successivi, con possibili conseguenze critiche (Esteve, 2003, pp. 221-222).

Parafrasando Ortega y Gasset, nel dibattito nazionale sull'argomento ci si domanda quindi se 'la Spagna è il problema, l'Europa la soluzione' (Bolívar, 2006, p. 137). Sebbene gli esperti considerino qualsiasi modifica della situazione un miglioramento, viene raccomandata una formazione universitaria dei docenti secondari che integri la dimensione pedagogica e disciplinare, senza delegare l'aspetto professionalizzante alle amministrazioni educative (Bolívar, 2006, p. 150). In relazione al quadro di educazione secondaria obbligatoria di base (ESO) previsto dalla legge educativa LOE sugli insegnanti di scuola primaria e secondaria inferiore, si moltiplicano le critiche per l' 'incapacità politica' del governo rispetto a soluzioni sempre più necessarie (Montero, 2006, p. 167).

La legge educativa (LOE – *Ley Orgánica de Educación*) promulgata nel maggio del 2006 (BOE n. 106, 4.5.2006) e articolata in fasi applicative nei diversi livelli di istruzione, fa riferimento alla formazione iniziale degli insegnanti secondari come integrata nel sistema di diplomi e master dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, definendo la preparazione pedagogica e didattica necessaria come requisito

---

<sup>226</sup> La legge del 2002, descritta come una controriforma rispetto alla precedente LOGSE, non venne mai applicata, in quanto sostituita dalla *Ley Organica de Educación* (LOE), promulgata dal governo successivo nel 2006. Nel caso della formazione iniziale, ciò comportò ancora una volta la proroga del CAP, come 'miglior soluzione tra le peggiori' (Bolívar, 2006, p. 136).

<sup>227</sup> In Spagna, l'adeguamento al Processo di Bologna, iniziato nel 2006, si realizza mediante studi in genere quadriennali (primo livello) per la maggior parte delle specializzazioni disciplinari, seguiti da corsi per lo più annuali di livello master (4 + 1). È da notare la recente reazione 'anti-Bologna' di una parte della popolazione studentesca e docente; il processo europeo concede larga autonomia alle istituzioni universitarie, in contrasto con una tradizione centralista spagnola di controllo su titoli e contenuti dei corsi.

<sup>228</sup> Già nel 1987, il 'Gruppo XV', costituito da esperti incaricati dal Ministero dell'Educazione, aveva elaborato una proposta di riforma di corsi e titoli universitari di indirizzo pedagogico, proponendo percorsi universitari specifici di secondo livello, per insegnanti di scuola secondaria obbligatoria e di *bachillerato* (educazione post-obbligatoria). Essa non ebbe seguito, per la volontà dichiarata di lasciare aperte più opzioni professionali ai laureati, come anche per motivi di corporativismo universitario (Puelles Benítez, 2003, p. 32).

professionale per accedere all'insegnamento.<sup>229</sup>

Si configura quindi una formazione annuale a livello master equivalente a 60 ECTS, articolata in tre dimensioni, in ordine di rilevanza per crediti – didattica disciplinare, psico-pedagogica e sociale, pratica – dove quest'ultima occupa un quinto del percorso. Il master viene organizzato tramite la collaborazione tra Facoltà di Scienze dell'Educazione e facoltà disciplinari, e convenzioni con reti di istituti scolastici accreditati a livello regionale presso le amministrazioni educative. Vengono recepite raccomandazioni europee, con i requisiti di conoscenza di una lingua straniera a livello B1 del Quadro Europeo per qualsiasi specializzazione disciplinare, e i riferimenti all'uso delle nuove tecnologie.

Rispetto a tali prospettive formative in direzione europea, dal potenziale per effettivi miglioramenti, occorre ricordare alcune analisi critiche riguardo le istituzioni universitarie spagnole deputate ad un ruolo chiave nella loro realizzazione – le Facoltà di Scienze della Educazione. Rispetto a riflessioni e scenari internazionali, che suggeriscono un modello 'utopistico' di organizzazioni formative che apprendono (Paquay, 2005), nella situazione spagnola ciò sembra 'un sogno lontano', utile per valutare criticamente le approssimazioni possibili (Bolívar, 2006, p. 143). Gli ostacoli alla realizzazione di tale utopia – individualismo e frammentazione interna – disegnano istituzioni deboli e a basso status accademico, 'balcanizzate' in comunità dal difficile equilibrio tra culture di ricerca universitaria e missioni di miglioramento delle pratiche educative (Bolívar, 2006; Goodson, 1993). Tra le soluzioni suggerite, vi è la proposta di '*amistades peligrosas*' – accordi interistituzionali per la ricerca e collaborazione tra gli Istituti di Scienze dell' Educazione e le istituzioni educative territoriali, secondo modelli sperimentati in diverse realtà europee (Bolívar, 2006; Huberman, 1995).

#### Macrolivello: influssi statali e regionali sulla formazione degli insegnanti

Nel contesto dell'indagine - la Comunità Autonoma di Catalogna - normative statali e regionali su questioni educative e formative si intrecciano – con la rilevanza crescente di competenze regionali, nel quadro di linee guida dello stato (cfr. *Ley Orgánica de Educación*, 2006). Quest' ultima legge, nell'art. 100 dedicato alla formazione dei docenti, richiama la necessità di adeguare la formazione a caratteristiche e necessità nuove del sistema educativo, collocandola nel sistema di qualificazioni dello spazio europeo dell'istruzione superiore. Si limita poi a definire i requisiti per l'accesso alla professione di insegnamento – il possesso di titoli accademici e formazione pedagogico-didattica, secondo norme governative specifiche per ogni specializzazione<sup>230</sup> – e demanda alle amministrazioni educative locali il compito di stabilire accordi con le università per organizzare la formazione pedagogico-didattica richiesta. Le

---

<sup>229</sup> La legge esprime valori democratici e obiettivi educativi largamente condivisi a livello internazionale – equità, qualità e tolleranza – che si prestano ad essere declinati e interpretati con accenti diversi e parziali; compie passi significativi verso la decentralizzazione educativa per una maggior efficienza, e responsabilizza i diversi attori sociali nelle comunità educative scolastiche. Inquadra la descrizione di obiettivi e curricoli educativi in una prospettiva di *lifelong learning*, di rispetto per la pluralità linguistica e culturale della Spagna e di apertura interculturale, con parecchi riferimenti alle raccomandazioni europee riguardo le competenze chiave.

<sup>230</sup> Per la scuola secondaria obbligatoria e post-obbligatoria, viene richiesto il titolo di laurea di primo livello (*Licenciado/Grado*) insieme alla formazione universitaria di livello successivo (*Postgrado*).

amministrazioni, tra l'altro, sono invitate ad elaborare piani per la valutazione e la valorizzazione degli insegnanti, che includano una loro consultazione in merito.

L'articolo 91, che descrive le funzioni dell'insegnante in dodici punti, sottolinea gli aspetti di supporto allo sviluppo integrale degli alunni, collaborazione e comunicazione con i diversi attori sociali (famiglie, colleghi, operatori educativi), ricerca e sperimentazione didattica. In accordo con lo spirito della legge - conciliare obiettivi di equità e qualità, con i diversi attori sociali responsabili per uno sforzo comune - viene richiamato l'obiettivo di sviluppare i valori di cittadinanza democratica. Risaltano diversi elementi di un codice curricolare morale, insieme ad alcuni di un codice realistico; la professionalità dell'insegnante, tratteggiata con accenni molteplici in un testo così generale, sottolinea le dimensioni interpersonali dell'insegnante come attore sociale su più livelli, con qualche riferimento alle connotazioni di ricercatore.

La legge garantisce quindi una struttura educativa di base omogenea, con ampio spazio normativo ed esecutivo accordato alle Comunità autonome, e suggerisce la necessità di nuovi meccanismi di cooperazione tra stato e Comunità, per politiche educative su scala più ampia. In modalità complementare, la legge organica sull'università del 2007 potenzia la autonomia universitaria e l'adattamento allo spazio europeo dell'Istruzione Superiore, ribadendo la responsabilità congiunta di stato e comunità autonome nelle politiche universitarie (Ley Orgánica 4/2007).

Il governo della Comunità Autonoma della Catalogna,<sup>231</sup> che condivide le competenze su educazione e università con lo stato, promulga quindi leggi che integrano le norme statali. La recente legge educativa catalana (approvata nel 2009) formalizza le responsabilità locali già esistenti sulla formazione iniziale degli insegnanti, precisando ulteriormente le disposizioni della citata LOE.<sup>232</sup> Nell'articolo 109, definisce come esiti formativi attesi lo sviluppo di conoscenze, capacità e attitudini professionali, tra cui 'il dominio equilibrato di contenuti disciplinari e aspetti psicopedagogici', competenze linguistiche e digitali, e la conoscenza della cultura catalana (Ley 12/2009). Oltre a determinare i curricula educativi specifici, le autorità educative della Comunità autonoma sono responsabili per il reclutamento degli insegnanti, con riferimenti in merito nella legge.<sup>233</sup>

La categoria professionale cui appartiene l'insegnante in Spagna è quella di funzionario del governo – un retaggio definito napoleonico (Puelles Benítez, 2003) – con il diritto a conservare per tutta la carriera il posto di ruolo, ottenuto tramite concorso pubblico, e regolato da meccanismi burocratici di graduatorie a punteggio per accesso e mobilità. L'unico filtro di selezione degli insegnanti, di livello medio-alto, consiste quindi nel concorso (*oposición*), dalle caratteristiche fissate dal governo centrale, e

---

<sup>231</sup> La regione vanta una lunga tradizione di autonomia dal governo centrale, iniziata nel periodo precedente la guerra civile spagnola, e riconquistata dopo il periodo franchista – fu infatti tra le prime ad ottenere lo statuto di comunità autonoma, con relativo Parlamento.

<sup>232</sup> La legge è risonante, in numerosi aspetti, con il discorso europeo, tra cui spicca la promozione del plurilinguismo, con riferimenti al Quadro Europeo delle Lingue (CEF), e lo sviluppo di una cultura della valutazione dell'insegnamento. Prevede lo studio delle lingue straniere, del castigliano, e del catalano come lingua veicolare, mediante programmi di 'immersione linguistica', citati come buone pratiche in studi europei. Ogni istituto scolastico deve inoltre elaborare un progetto linguistico d'istituto che applichi e adatti al contesto specifico le politiche plurilinguistiche regionali.

<sup>233</sup> La legge prevede anche l'aumento, nel bilancio regionale, della spesa in ambito educativo nell'arco degli otto anni successivi.

bandito dalle Comunità Autonome a cadenza annuale o biennale, a seconda dei posti vacanti<sup>234</sup>; costituisce quindi al contempo la modalità principale di reclutamento. Nel caso della Catalogna, un pre-requisito e filtro specifico riguarda la competenza linguistica a livello C2 (il livello più alto del Quadro Europeo) in catalano, con le prove d'esame svolte in questa lingua (ad eccezione dell'area disciplinare Lingue Straniere).<sup>235</sup>

In modo analogo alla Francia, le prove d'esame per l'insegnamento secondario hanno finora riguardato le conoscenze disciplinari, rispecchiando i programmi accademici; di recente, tuttavia, i programmi d'esame (*temarios*) includono alcuni elementi di didattica disciplinare (Real Decreto 276/2007). Di conseguenza, oltre alla prova scritta sulle conoscenze della disciplina di specializzazione, la seconda prova chiede di presentare e discutere una relazione di argomento didattico, che comprovi attitudini pedagogiche e competenze tecniche. La fase di colloquio, nel caso di candidati con esperienza di insegnamento, può essere sostituita da crediti comprovati da una certificazione di servizio che implica una verifica ispettiva – obbligatoria per tutti i nuovi insegnanti, temporanei e di ruolo – da parte di funzionari statali del corpo ispettivo. Anche se le leggi prescrivono l'obbligo di svolgere un periodo di pratica didattica soggetto a valutazione ispettiva prima di ottenere il ruolo, in realtà si traduce in poco più di un adempimento formale, con rari esiti negativi.

#### Mesolivello: interpretazioni dei programmi formativi locali

Il contesto di Barcellona, nel periodo dell'indagine, riflette un quadro transitorio avviato all'applicazione di leggi in prospettiva europea, nell'ambito di una riforma di normative statali e locali sulla formazione degli insegnanti. Ciò implica la coesistenza di percorsi formativi più brevi e superficiali (*Curso de Aptitud Pedagógica*, CAP), organizzati in alcuni ambiti universitari locali, e percorsi sperimentali a livello master. Nell' a.a. 2007/2008, esempi di quest'ultimi si trovano presso l'Università Pompeu Fabra (*Curso de Qualificació Pedagógica, Especialitat en Llengua Anglesa - CQP*), e la Università di Barcellona, Facoltà di Formazione degli Insegnanti - Dipartimento di didattica di lingua e letteratura<sup>236</sup> (*Master Oficial de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera*).<sup>237</sup> Poiché l'indagine nel contesto locale si concentra su programmi formativi sperimentali specifici, analoghi alle prospettive di riforma (corsi annuali a livello master), le interpretazioni del curriculum formativo al mesolivello dell' istituzione sono coincidenti con l'area disciplinare delle Lingue Straniere.

Nel contesto di una realtà urbana come Barcellona – con una popolazione vicina ai cinque milioni di abitanti su sette dell'intera regione, e tre università principali - la Universitat Pompeu Fabra rappresenta l'istituzione più recente e dinamica (fondata nel

---

<sup>234</sup> La Catalogna ha scelto, ad esempio, di non metter a concorso cattedre di insegnamento secondario nel 2010, come altre comunità autonome. Dopo aver immesso in ruolo il 32 % di docenti in più nell' ultimo quinquennio, ha conseguito infatti l'obiettivo prefissato di ridurre il numero di docenti temporanei. Cfr. il sito ufficiale del dipartimento per l'educazione catalano: <http://www20.gencat.cat/portal/site/Educacio>.

<sup>235</sup> Ciò crea i presupposti per un corpo docente specifico della Catalogna, che risponda a pre-requisiti linguistici e di competenze digitali.

<sup>236</sup> Cfr. <http://www.ub.edu/masteroficial/fpe-le/>.

<sup>237</sup> È opportuno ricordare che un certo numero di docenti e formatori risulta coinvolto in ambedue i programmi formativi, favorendo lo sviluppo di linee guida comuni.

1990), caratterizzata dall'apertura internazionale: figura al primo posto tra le università pubbliche spagnole per mobilità studentesca, e al terzo per finanziamenti europei di ricerca, nonostante le dimensioni limitate. Organizzata in otto facoltà di area umanistica, scientifica ed economica con una popolazione di quasi novemila studenti,<sup>238</sup> si distingue per l'approccio competitivo e innovativo al miglioramento.

Ciò garantisce una reputazione di qualità a livello internazionale e alti livelli di soddisfazione e impiegabilità degli studenti, nonostante la prescrittività legislativa spagnola riguardo la *governance* universitaria (EUA, 2008). Un altro aspetto distintivo del contesto catalano, e di Barcellona in particolare, concerne l'intensa collaborazione e mobilità interuniversitaria tra istituzioni accademiche – con esempi rappresentati dai programmi formativi per insegnanti coinvolti nella presente indagine. La politica istituzionale di promozione del plurilinguismo prevede, con un piano d'azione specifico, un'offerta formativa basata sul trilinguismo – includendo, oltre a castigliano e catalano, l'inglese come lingua veicolare – che viene definita nei rapporti di valutazione esterna 'un approccio preminentemente europeo alle sfide della globalizzazione' (EUA, 2008).<sup>239</sup>

Il *Departament d' Humanitats*, impegnato in attività di docenza e ricerca di area linguistico-letteraria, storico-culturale e sociale, contava nel periodo dell'indagine 700 studenti tra primo e secondo livello; il programma formativo oggetto della presente indagine (*Curs de Qualificació Pedagògica, Especialitat en Llengua Anglesa*) veniva offerto, nell'a.a. 2007/2008, come nona edizione di corso sperimentale, secondo le normative delle leggi del 1995 e 2002 sui titoli di specializzazione professionale per insegnanti, mai implementate a livello nazionale.

Il coordinamento e la docenza del programma coinvolgevano soggetti di più istituzioni universitarie locali (nel contesto cittadino, Università Pompeu Fabra, Università di Barcellona e Università Autonoma di Barcellona) e internazionali (Università di Nottingham e Aberdeen). L'Universitat de Barcelona (UB)<sup>240</sup> è collegata alla università Pompeu Fabra per numerosi progetti di collaborazione; oltre alla codocenza nel CQP offerto dalla UPF per l'insegnamento dell'inglese, le due università offrono un master di formazione all'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera, con titolo congiunto in accordo con indicazioni europee e processo di Bologna, e l'opzione di un semestre di mobilità in università straniere.<sup>241</sup>

---

<sup>238</sup> Dati provenienti dal sito ufficiale universitario [www.upf.edu/](http://www.upf.edu/). Si riferiscono all' a.a. 2007/2008, periodo di riferimento per l'indagine.

<sup>239</sup> Tuttavia, la prescrizione del catalano come lingua veicolare, fissata dalle legislazioni locali, viene segnalata come limite all'attrattiva internazionale dei corsi, costituendo un carico aggiuntivo per gli studenti stranieri.

<sup>240</sup> La più antica istituzione accademica cittadina contava, nell'a.a. 2007/2008, oltre 50.000 studenti, di cui circa 8.000 nella facoltà di formazione all'insegnamento (*Formació del Professorat*), rappresentando la più grande università di Catalogna. Cfr. <http://www.ub.edu/web/ub/ca/> per il sito dell'università; cfr. <http://www.ub.edu/fprofessorat/es/> per la Facoltà di Formazione all'insegnamento.

<sup>241</sup> Il master (90 crediti, comprendendo il semestre di mobilità opzionale), nella sua caratterizzazione professionale (esiste anche la versione orientata alla ricerca didattica), prevede un ruolo importante del tirocinio, di 20 crediti con *memoria* finale, e assegna rilevanza ad aspetti di didattica disciplinare.

### Microlivello: declinazioni disciplinari di Lingue Straniere

Il dossier di presentazione del programma formativo per l'insegnamento secondario dell'inglese (CQP) dell'università Pompeu Fabra sottolinea, tra le caratteristiche distintive, la forte componente di attività pratiche legate al sistema educativo, insieme alla combinazione di riflessioni teoriche e apporti recenti di ricerca e tecnologia (UPF, Dossier CQP 2007/2008). Il curriculum di 60 ECTS, di cui 600 ore di attività formative in presenza e a distanza,<sup>242</sup> si articola in quattro blocchi: psicopedagogia (16 ECTS), didattica dell'inglese come lingua straniera (20 ECTS), tirocinio, e cicli di seminari o conferenze di tema disciplinare. Le attività di tirocinio costituiscono un terzo del percorso, 20 ECTS (200 ore, contro le 50 del percorso CAP); articolate in due trimestri, sono organizzate e coordinate da un formatore universitario. Questa figura svolge attività di docenza nell'area didattica del curriculum, e al contempo fornisce un supporto personalizzato al percorso di tirocinio dei corsisti, selezionando i contesti scolastici più idonei al profilo individuale di ciascuno, per sfruttare al massimo il potenziale formativo dell'esperienza.

Nel dossier del corso, la rilevanza centrale attribuita al tirocinio si rispecchia nella descrizione di attività da svolgere in contesti scolastici, che ne precisa distribuzione, natura e progressione nell'arco di dieci settimane, includendo progettazione e insegnamento per un monte orario specifico di lezioni. I compiti di corsisti e formatori scolastici sono definiti in rapporto alle tre dimensioni principali del tirocinio, in termini di obiettivi ed esiti attesi: conoscere dinamiche e attività di insegnamento a livello di istituto scolastico secondario, dipartimento disciplinare e classi; acquisire abilità necessarie per programmare, realizzare e valutare sequenze di insegnamento/apprendimento adeguate a contesti educativi specifici; valutare le proprie pratiche, mediante diario di bordo, discussioni con osservatori nella sede di tirocinio, e riflessioni su registrazioni video o audio di una lezione svolta. Il formatore scolastico è tenuto, tra l'altro, ad osservare e fornire *feedback* sulle pratiche didattiche del corsista, e valutarne la relazione finale, in un rapporto sintetico con indicatori sugli esiti del tirocinio, che esprime una valutazione sommativa a quattro livelli - da *suspens* (non adeguato) a *excellent*.

La relazione finale del tirocinio (*memoria*), con l'obiettivo di promuovere la riflessione del corsista, dovrebbe quindi esprimere analisi e conclusioni sull'esperienza formativa in contesti scolastici, per lo sviluppo professionale seguente in prospettiva di *lifelong learning*. La presentazione orale della *memoria*, effettuata dai corsisti<sup>243</sup> alla presenza di colleghi, docenti e formatori scolastici e universitari al termine del programma formativo annuale, costituisce al contempo un'opportunità di autovalutazione, valutazione tra pari e valutazione formativa. Consente infatti di sviluppare un dialogo tra attori diversi della formazione, riguardo aspetti critici e punti di forza delle esperienze in classe, problematiche comuni e soluzioni specifiche. Incorporando estratti videoregistrati di lezioni, collegati a commenti sulle fasi di programmazione e pratica didattica, promuove processi di analisi delle pratiche, stimolando i corsisti a

---

<sup>242</sup> L'ambiente virtuale svolge per lo più una funzione di supporto alla formazione in presenza, mettendo a disposizione materiali e attività dei moduli, per maggior flessibilità ed efficacia di apprendimento.

<sup>243</sup> I corsisti possono presentare la *memoria* a coppie, nel caso abbiano programmato e realizzato lezioni nella stessa sede di tirocinio.

render conto di azioni e scelte e a ‘specchiarsi’ nelle interazioni con la comunità formativa.<sup>244</sup>

Un altro elemento distintivo è l’integrarsi dei moduli curricolari, realizzato soprattutto per le aree di glottodidattica e tirocinio tramite la programmazione e valutazione comune da parte di docenti e formatori - dichiarata e condivisa in dettaglio con gli studenti, per i diversi moduli, in documenti ufficiali (UPF, Dossier CQP 2007/2008).<sup>245</sup> Ciò si realizza con la richiesta di relazioni che integrino elementi dei vari moduli di glottodidattica – uso delle nuove tecnologie, uso veicolare della lingua, analisi testuale, didattica della letteratura inglese.

I metodi formativi, nella guida ufficiale del programma e nelle pratiche dei formatori, indicano quindi la ricerca di coerenza tra obiettivi, contenuti e pedagogie, mediante modalità prevalentemente laboratoriali; se i moduli di psicopedagogia affrontano studi di caso basati sulle pratiche di tirocinio, i moduli di glottodidattica favoriscono intrecci tra elementi teorici, osservazioni dei contesti scolastici, relative sperimentazioni didattiche e riflessioni, secondo modalità di ricerca-azione. Insieme ai processi valutativi descritti, viene favorita la modellizzazione di metodologie per l’autonomia di apprendimento, il lavoro cooperativo e lo sviluppo di meta-competenze di riflessione e ricerca. L’attenzione allo sviluppo e mantenimento delle competenze linguistiche si realizza nei seminari e laboratori dell’area didattica disciplinare, svolti in lingua straniera; il modulo di valutazione presenta inoltre riferimenti al Quadro Comune Europeo delle Lingue (CEF), in sintonia con l’impostazione di leggi statali e locali.<sup>246</sup>

Risultano quindi numerose affinità con le raccomandazioni del Kelly report (Kelly & Grenfell, 2004): le connotazioni strutturali di un curriculum formativo integrato e modulare che regola e valorizza il tirocinio si affiancano alla rilevanza ‘europea’ di conoscenze e strategie necessarie – ricerca-azione, disposizioni e pratiche riflessive, competenze digitali, CLIL. Tuttavia, la dimensione europea degli aspetti valoriali si può riscontrare, a livello esplicito, solo nell’importanza di disposizioni di apprendimento permanente, collaborazione e *networking* nell’area del tirocinio, per lo sviluppo dell’identità professionale futura.

---

<sup>244</sup> Le caratteristiche del corso – numero contenuto di corsisti, lezioni intensive a cadenza plurisettimanale, gruppo di docenti e formatori ristretto e affiatato – contribuisce ad un clima piuttosto informale, caratteristico dell’ istituzione universitaria Pompeu Fabra (EUA, 2008). Ciò favorisce le condizioni per un filtro affettivo basso, necessario per l’esplicitazione e condivisione di esperienze spesso difficili ed emotivamente forti nell’impatto con la realtà della classe (Hagger & McIntyre, 2006).

<sup>245</sup> In particolare, i quattro moduli relativi all’insegnamento dell’inglese nella scuola secondaria in Catalogna (curriculum scolastico, programmazione, valutazione e produzione di materiali didattici) e il modulo sulle nuove tecnologie nella didattica sono valutati in maniera congiunta, in base alla progettazione scritta di una unità di apprendimento, con possibilità di lavoro in coppie o piccoli gruppi.

<sup>246</sup> La LOE del 2006 esprime, tra gli obiettivi generali per l’educazione obbligatoria (ESO) e post-obbligatoria (*bachillerato*), la capacità di comprensione ed espressione in almeno una lingua straniera - in modo appropriato nel primo livello di studi, con fluidità e correttezza nel secondo. Le legge educativa catalana sviluppa tali indicazioni, con riferimenti alle quattro abilità linguistiche in rapporto al Quadro Comune Europeo (CEF).

### 3.3. Il piano di ricerca e la sua realizzazione

#### 3.3.1. Ipotesi e domande di ricerca: una dimensione europea nella formazione degli insegnanti

Il ruolo cruciale degli insegnanti in rapporto a istanze sociali, economiche e di equità, in una realtà globale fluida caratterizzata dalla velocità di cambiamenti, richiama attenzione e interventi crescenti di *policy makers*, istituzioni, comunità scientifiche e professionali a livello europeo e globale, raccomandando la necessità di incrementare e diffondere risultati di ricerche e innovazioni su come meglio formare ad una professione dai compiti sempre più impegnativi (Commission of the European Communities, 2007). Il dibattito internazionale sul tema, che coinvolge ricercatori, formatori, *stakeholders* e *policy makers* in arene non sempre condivise, sottolinea la complessità di processi e contesti formativi - con molteplici concezioni ed esigenze riguardo obiettivi ed esiti di insegnamento e formazione, tra culture locali e pressioni globali (Crossley e Watson, 2003).

La dimensione europea della formazione degli insegnanti, espressa in un *corpus* rilevante di documenti e studi di carattere politico e scientifico, si collega ad obiettivi europei condivisi di miglioramento educativo e sociale, indicando la necessità di strategie comuni, per soluzioni flessibili e adattive a realtà globali fluide. Il concetto europeo chiave di apprendimento permanente riflette inoltre recenti prospettive scientifiche che valorizzano connotazioni riflessive in processi e relazioni personali, sociali e professionali. Un metamodello della riflessività nella formazione degli insegnanti pone dunque al centro la capacità di attribuire significato al proprio e altrui essere e agire nel mondo, riconducibile ai principi europei di autorealizzazione, cittadinanza attiva e inclusione sociale (Demetrio & Alberici, 2004; González & Wagenaar, 2005). Una logica formativa adeguata alla complessità globale si trova quindi a mediare sul piano teorico, metodologico e tecnico tra dimensione funzionale e vocazione umanistica.

Secondo prospettive europee, gli insegnanti si definiscono professionisti mobili e in apprendimento continuo, che richiedono una formazione universitaria di qualità, significativa e integrata, con una componente rilevante di pratiche in contesti scolastici. Ciò dovrebbe promuovere lo sviluppo di competenze necessarie di tipo pedagogico-didattico, metacognitivo e sociale – tese ad elaborare diversi tipi di conoscenze e abilità, per relazionarsi in modo adeguato con individui e gruppi sociali. In accordo con tali principi, gli esiti di più studi europei (Kelly et al., 2002; Kelly & Grenfell, 2004; González & Wagenaar, 2005) esprimono, in seguito a processi di consultazione, indicazioni per tradurre in realtà paradigmi formativi secondo una dimensione europea, tenendo conto di aspetti strutturali, normativi e disciplinari.

Tuttavia, tensioni tra influssi globalizzanti, *deregulation*, richieste di qualità educativa e formativa, tradizioni e culture formative locali si manifestano in definizioni sfaccettate e molteplici delle competenze professionali attese, esigenze di flessibilità nel formare ad una professione complessa, e normative su *standards* professionali nazionali oppure europee. La mediazione tra pressioni competitive verso convergenze di riforme educative sistemiche, curricula e pedagogie da un lato, e influssi locali legati a



riferimenti storico-culturali, teorie dell'apprendimento e concezione dell'insegnante dall'altro, può generare traduzioni peculiari di politiche e riforme in contesti nazionali, con processi di reazione - resistenza o adattamento - nelle pratiche di istituzioni educative e formative (Tatto, 2006).

L'interazione tra idee e priorità educative, sociali ed economiche appare tra i fenomeni internazionali dal maggior potenziale per un'indagine comparativa (Keeves, 1997; Crossley & Watson, 2003). Nella formazione degli insegnanti, in quanto pratica sociale e ideologica, l'inevitabile intreccio tra politiche, orientamenti e pratiche a vari livelli, sottolinea la rilevanza dei sistemi di valori culturali sottesi, condivisi da comunità professionali e gruppi sociali. Ne deriva l'interesse per confronti transnazionali su buone pratiche e aspetti critici di interpretazioni formative locali, in un quadro europeo di riforme di sistemi educativi e formativi (Cochran-Smith, 2006). In questa arena complessa e contraddittoria, esplorare dialettiche tra dimensioni globali e locali può individuare processi di ibridamento come opportunità evolutiva, in risposta a cambiamenti dei concetti di insegnare e apprendere a insegnare (Engeström, 1993; Edwards & Usher, 2008).

L'ipotesi di ricerca, in relazione al quadro delineato, si definisce dunque nel modo seguente:

**Una dimensione europea della formazione degli insegnanti può offrire un quadro di riferimento generativo nei contesti di culture e pratiche locali.**

Dall'argomentazione dell'ipotesi si articolano quindi due domande:

- **Quali convergenze e peculiarità di interpretazioni si possono individuare riguardo obiettivi, pratiche ed esiti della formazione iniziale all'insegnamento secondario, in contesti di nazioni europee diverse?**
- **Quali soluzioni alle tensioni tra istanze globali europee e locali si possono individuare nelle pratiche di formazione iniziale degli insegnanti secondari, in contesti nazionali diversi?**

L'obiettivo della ricerca implica una concezione contestualista - costruttivista e situata - di sistemi e processi formativi, per rappresentare la natura dinamica della formazione all'insegnamento (Lave & Wenger, 1991; Roth, 1999; Edwards et al., 2002). In tal senso, risultano rilevanti gli aspetti socioculturali di contesti caratterizzati da influssi reciproci tra attori formativi, basi di conoscenze professionali legittimate, comunità di apprendimento e pratiche (Ellis, 2007).

Inoltre, si considera il filtro della specializzazione disciplinare, in quanto connessa alle pratiche pedagogiche, come elemento contestuale nella formazione degli insegnanti secondari, dove le identità culturali dei soggetti intrecciano aspetti disciplinari, professionali e personali (Ellis, 2007). Nell'indagine sulle interpretazioni curricolari e formative locali si adotta quindi la prospettiva di un indirizzo disciplinare linguistico, sia per il potenziale di aperture internazionali caratteristico della specializzazione, sia per il supporto offerto da precedenti studi, che definiscono un quadro di riferimento europeo per la formazione di insegnanti di lingue, individuando aspetti critici ricorrenti in contesti nazionali.

Di conseguenza, l'indagine empirica esplora caratteristiche, sviluppi e tendenze nelle pratiche di formazione iniziale degli insegnanti secondari in quattro contesti europei di nazioni diverse, in rapporto ad una dimensione europea in campo educativo e a indicazioni della ricerca internazionale sull'argomento. Secondo una prospettiva ecologica sistemica, si considerano influssi rilevanti a livelli diversi, offrendo scorci su soluzioni evolutive, in contesti specifici, a contraddizioni<sup>247</sup> e problematiche di cambiamenti e riforme. Le rilevazioni di ricerca hanno coinvolto dunque istituzioni universitarie, come *providers* di programmi formativi, in Francia, Inghilterra, Italia e Spagna.

Le questioni prioritarie che guidano la ricerca empirica vengono esplorate con una metodologia mista (quali-quantitativa), adeguata a fenomeni complessi, coinvolgendo punti di vista di attori diversi nei processi formativi. Una prima questione concerne il profilo professionale dell'insegnante europeo, che si rispecchia nelle caratteristiche del curriculum di formazione iniziale, progettato e realizzato in contesti universitari e scolastici. La dimensione qualitativa della presente ricerca considera indicazioni ricorrenti nel dibattito internazionale sul tema, come linee guida per un protocollo di intervista a responsabili, operatori ed esperti della formazione nei quattro contesti europei, rispecchiando istanze di integrazione e dialogo tra modelli e paradigmi educativi e formativi plurali (Paquay & Wagner, 2006).

Si indagano perciò le relazioni tra fini ed esiti formativi attesi, secondo interpretazioni culturali molteplici di professionalità e competenze dell'insegnante (Feiman-Nemser, 2008; Williamson McDiarmid & Clevenger Bright, 2008; Sockett, 2008). Si esplorano inoltre aspetti di coerenza e rilevanza del curriculum formativo, cruciali per l'apprendimento adulto (Hagger & McIntyre, 2006; Zeichner & Conklin, 2008). Infine, si considerano gli inevitabili intrecci con interessi e prescrizioni di politiche e orientamenti a vari livelli – locale, nazionale ed europeo – in una fase cruciale di transizione (Cochran-Smith, 2006).

In funzione complementare, la dimensione quantitativa si avvale di un questionario rivolto ai futuri insegnanti in formazione nei quattro contesti nazionali, indagando le percezioni sul profilo professionale dell'insegnante europeo e sulle caratteristiche della formazione, con declinazioni disciplinari. Il questionario riprende i risultati di uno studio sulla formazione europea degli insegnanti di lingue straniere, come sintesi di contributi precedenti (Kelly & Grenfell, 2004; Kelly et al., 2002). Si intende quindi individuare conferme ed eventuali adattamenti riguardo un modello teorico-operativo del profilo professionale dell'insegnante europeo riflesso nella formazione, di possibile utilità per indagini e pratiche formative future.

L'esplorazione di contesti, discorsi e prospettive riguardanti più programmi di formazione europei all'insegnamento secondario, vuole quindi favorire la comprensione di similarità e tratti distintivi, delineando traduzioni 'glocali' evolutive, in risposta a tensioni e contraddizioni sistemiche (Giddens, 1999; Crossley & Watson, 2003; Edwards & Usher, 2008). Secondo un modello ecologico socioculturale, tali traduzioni si configurano come articolazioni 'frattali' e dinamiche, che implicano un minimo comune denominatore in prospettiva europea (Ellis, 2007). Le analisi di processi

---

<sup>247</sup> Il termine 'contraddizione' viene inteso, secondo la prospettiva della teoria storico-culturale dell'attività, come opportunità evolutiva di miglioramento in un sistema di attività, dove il cambiamento rappresenta una costante del sistema stesso (Engeström, 1993).

complessi in contesti specifici - oltre a possibili conferme riguardo conclusioni di studi precedenti - possono suggerire chiavi di lettura di potenziale rilevanza oltre l'ambito particolare, e questioni aperte per ulteriori indagini (Florio-Ruane, 2008).

Una rassegna delle definizioni operative di concetti chiave della ricerca empirica può quindi rivelarsi utile, con richiami ad aspetti teorici esposti nei capitoli precedenti.

Il concetto di *glocalità*, in prospettiva postmoderna, definisce i processi evolutivi indagati, di mediazione di significati e identità culturali, superando dicotomie tra dimensioni globali e locali in ambito educativo e formativo.

Le *pratiche* formative, in senso più ampio, coincidono con i programmi formativi corrispondenti, includendo le scelte curriculari di contenuti, pedagogie e valutazione. Per una definizione flessibile di *curriculum* in rapporto alla formazione, si può citare quella di Stenhouse (Stenhouse, 1975, p. 5), che lo definisce come tentativo di comunicare principi e caratteristiche essenziali di una proposta educativa o formativa, in modo tale da consentire un esame critico e una efficace traduzione nelle pratiche.

Il *profilo professionale*, che esprime gli esiti formativi attesi, viene inteso in termini di *capacità* o *competenze professionali*, secondo il discorso prevalente in ambito europeo e internazionale. Le competenze, che si possono articolare e descrivere con una triade di elementi fondamentali - come saperi o conoscenze, abilità tecniche o schemi d'azione e *routines*, e disposizioni collegate a valori, acquistano visibilità e significato in quanto tradotte in azione.

I *contesti formativi* rappresentano, in senso più esteso, tutti i fattori - di carattere strutturale, umano, materiale - coinvolti nelle pratiche di formazione degli insegnanti, intese come sistemi di attività inscritti in *arene*, o macrosistemi, dalle connotazioni culturali e sociali distintive.

Le analisi e descrizioni di contesti e pratiche formative, secondo una prospettiva ecologica sistemica, considerano aspetti rilevanti di *macrolivello* (relativi a istituzioni nazionali e sovranazionali), *mesolivello* (relativi a istituzioni formative locali) e *microlivello* (relativi a processi e attività formative locali di indirizzo disciplinare).

Il concetto di *sistema di attività*, riferito all'analisi di pratiche formative, descrive processi complessi, come *attività* di *soggetti* in una *comunità* che condivide un *oggetto* - un obiettivo - comune, che si trasforma in *esito* mediante *strumenti*, con *regole* e *divisione di ruoli* che definiscono processi e attività nel sistema stesso.

### **3.3.2. Un disegno di ricerca con metodologia mista: strumenti e metodi**

La metodologia mista del disegno di ricerca risulta in sintonia con un approccio sistemico e comparativo, per esplorare le complessità di contesti formativi, integrando prospettive molteplici. Una comprensione delle relazioni tra elementi e processi in ogni contesto risulta quindi complementare a confronti trasversali tra caratteristiche e fenomeni rilevati in contesti diversi (Keeves, 1997). La letteratura di riferimento consultata risulta di natura mista (multi-modello e multi-metodo) e rappresentativa, quanto più possibile, di elementi rilevanti dei quattro ambiti nazionali d'indagine.<sup>248</sup>

L'indagine si è articolata in due fasi:

---

<sup>248</sup> Le ricerche di risorse bibliografiche e telematiche, effettuate in contesti italiani ed esteri, hanno incluso, oltre alla consultazione di cataloghi elettronici di riviste, modalità di meta-ricerca in banche dati e OPAC nazionali e internazionali.

- ricerca di informazioni rilevanti e raccolta preliminare di documenti primari e secondari nei contesti d'indagine;
- fase di rilevazione sul campo, mediante strumenti qualitativi e quantitativi complementari.

La raccolta di dati ha riguardato istituzioni e soggetti analoghi in quattro contesti nazionali diversi (istituzioni formative universitarie in Francia, Inghilterra, Italia e Spagna), con analogia di metodi, strumenti e modalità di rilevazione:

- interviste a responsabili, esperti e operatori della formazione (in ogni contesto, cinque soggetti con ruoli diversi), coinvolgendo in totale 20 soggetti;
- questionari rivolti a futuri insegnanti iscritti ai corsi di formazione iniziale nei contesti indagati, coinvolgendo in totale 231 soggetti.

Le risposte a ipotesi e domande sono state elaborate mediante i dati raccolti, nella stessa fase di ricerca, con metodi e strumenti qualitativi (interviste) e quantitativi (questionari), consultando i principali attori della formazione – futuri insegnanti, formatori, coordinatori ed esperti.<sup>249</sup>

#### Rilevazione qualitativa

Sul versante qualitativo, interviste semi-strutturate hanno indagato, con modalità analoghe in ognuno dei quattro contesti nazionali, le percezioni e interpretazioni di cinque soggetti, con ruoli e punti di vista differenti riguardo la formazione iniziale degli insegnanti secondari:

- formatore universitario
- tutor/mentore scolastico
- coordinatore di indirizzo disciplinare
- direttore del programma formativo universitario
- esperto, in qualità di testimone privilegiato.

I primi tre soggetti (formatore universitario e scolastico, e coordinatore) rappresentano prospettive filtrate dall'indirizzo disciplinare di lingue straniere, tra micro- e mesolivello; gli altri due soggetti (direttore del programma formativo universitario e testimone privilegiato) rispecchiano punti di vista collegati ad orientamenti e politiche generali sulla formazione, tra meso- e macrolivello. L'uso

---

<sup>249</sup> In funzione preliminare alla ricerca sul campo, l'analisi di documenti secondari di carattere legislativo, normativo e informativo, relativi alle quattro realtà indagate, ha consentito di costruire, insieme a fonti bibliografiche rilevanti, le coordinate di riferimento necessarie, nel tempo e nello spazio, per la comprensione dei contesti socio-culturali. Le guide dei programmi formativi ad uso di corsisti, formatori e responsabili istituzionali hanno offerto descrizioni di contenuti e attività, obiettivi ed esiti formativi nei quattro contesti indagati; pagine web di siti universitari, istituzionali e governativi hanno fornito informazioni e testi ufficiali sui necessari riferimenti legislativi e normativi nazionali. Ciò ha indirizzato lo sviluppo e la progettazione delle fasi di ricerca, fornendo conferme o aggiustamenti necessari per le scelte finali di strumenti, modalità e tempistica dell'indagine.

dello stesso protocollo per tutti gli intervistati - con qualche adattamento necessario in rapporto alle specificità di funzioni e contesti - consente confronti trasversali; un totale di venti interviste offre quindi un corpus sufficientemente ampio per indagare le prospettive dei soggetti, secondo ruoli e nazionalità differenti.

L'elaborazione del protocollo dell'intervista considera le questioni chiave sulla formazione degli insegnanti che sottendono il quadro di riferimento teorico, le ipotesi e le domande della ricerca - riguardo obiettivi ed esiti, profilo professionale atteso, apprendimento dei futuri insegnanti, caratteristiche dei contesti formativi, e coerenza in rapporto ad esigenze interne ed esterne dei programmi (Cochran-Smith, 2006). In accordo con l'obiettivo della rilevazione qualitativa, le percezioni, interpretazioni e risposte 'glocali' a tali questioni nei quattro contesti d'indagine possono rispecchiare criticità e soluzioni evolutive, rispetto a tensioni e contraddizioni tra istanze e priorità su livelli diversi.

Il nucleo delle interviste consiste in tredici domande. Di queste, dieci sono comuni a tutti i soggetti; tre domande specifiche - riguardo aspetti istituzionali, disciplinari e teorici (le domande 4, 8 e 9 del protocollo) - si indirizzano, rispettivamente, a soggetti con profili direttivi, specialistici disciplinari e accademici. È opportuno segnalare infine che l'ultima domanda del protocollo concerne il profilo professionale degli insegnanti, proponendo un documento stimolo (gli *standards* professionali per insegnanti del Regno Unito). Contenuti e dettagli del protocollo completo vengono presentati nella tabella 3.I.

Le domande dell'intervista si articolano, in progressione, secondo aspetti generali, nazionali o locali, e specifici, per una graduale messa a fuoco delle questioni affrontate. Si parte quindi da informazioni sul ruolo e le esperienze del soggetto, per elicitarne opinioni su aspetti rilevanti della formazione degli insegnanti a livello nazionale ed europeo. L'attenzione si concentra poi sul contesto formativo locale, per indagare percezioni e interpretazioni di pratiche formative riguardo obiettivi ed esiti educativi e formativi primari - la rilevanza e coerenza del curriculum, in rapporto al profilo professionale atteso.

**Tabella 3.I – Protocollo delle interviste**

Domande	Argomento	Soggetti
1	Informazioni riguardo esperienze e ruolo professionali del soggetto	Tutti
2	Riflessioni sulle prospettive nazionali ed europee della formazione degli insegnanti	Tutti
3	Percezioni sui punti di forza della formazione degli insegnanti nel contesto locale	Tutti
4	Opinioni sulle peculiarità dell' istituzione di appartenenza in ambito nazionale	Direttore Coordinatore di indirizzo disciplinare
5	Percezioni sugli aspetti di debolezza della formazione degli insegnanti nel contesto locale	Tutti
6	Opinioni riguardo possibili soluzioni e miglioramenti di aspetti di debolezza nella formazione locale e nazionale	Tutti
7	Percezioni sulle caratteristiche di un bravo insegnante (domanda stimolo: confronti con rappresentazioni nazionali sugli insegnanti)	Tutti
8	Percezioni su raccordi e coerenza tra curricula universitari precedenti e curricula formativi dei futuri insegnanti	Coordinatore di indirizzo Formatore universitario Formatore scolastico
9	Percezioni sui rapporti tra teoria e pratica nel curriculum formativo (domanda stimolo: contenuti, strategie, approcci per un curriculum integrato)	Direttore Coordinatore di indirizzo Formatore universitario
10	Opinioni sulla articolazione e importanza delle aree del curriculum formativo (Domanda stimolo: fornire motivazioni e spiegazioni)	Tutti
11	Percezioni sull' integrazione di aspetti teorici e professionalizzanti nel curriculum formativo	Tutti
12	Percezioni riguardo una valutazione efficace in rapporto al profilo professionale atteso (Domanda stimolo: miglioramenti possibili di modalità e strumenti di valutazione nel contesto locale)	Tutti
13	Opinioni su aspetti rilevanti del profilo professionale per la valutazione dei futuri insegnanti, con commenti su documento stimolo ( <i>Standards</i> professionali per insegnanti del Regno Unito)	Tutti

La formulazione definitiva del protocollo di intervista deriva da adattamenti di protocolli usati per interviste preliminari durante le visite esplorative nei diversi contesti, verso maggior chiarezza in uno strumento agevole da somministrare. Ordine e contenuti delle domande si mantengono il più possibile costanti in tutti i casi; eventuali deviazioni si verificano per domande sonda, di stimolo, ripresa o chiarimento, e meccanismi di rilancio che elicitano risposte esaurienti, o forniscono spiegazioni richieste dagli intervistati.

Il documento stimolo per elicitarne opinioni e atteggiamenti nell'ultima domanda dell'intervista, riguardo le componenti del profilo professionale da valutare come esiti formativi, presenta gli *standards* professionali per insegnanti del Regno Unito (TDA,

2007).<sup>250</sup> Essi si configurano come caso peculiare in ambito europeo, in quanto articolano più di trenta *standards* professionali, in seguito a processi di consultazione degli *stakeholders*, con valore prescrittivo per qualificazione professionale e monitoraggio dei processi formativi. Prendere posizione rispetto ad un documento legato a obiettivi di *accountability*, interpretabile secondo connotazioni neolibériste, dovrebbe quindi elicitare riflessioni riguardo priorità, obiettivi e valori sottesi alla formazione, in dimensione europea e globale.

### Rilevazione quantitativa

La rilevazione quantitativa, concentrata sulle percezioni dei futuri insegnanti nei contesti nazionali indagati, presenta due obiettivi. Il primo concerne la verifica empirica, mediante il campione di soggetti coinvolti nella rilevazione di ricerca, di un modello teorico-operativo del profilo dell' insegnante europeo di lingue nella formazione iniziale. Inoltre, si intende indagare le prospettive dei futuri insegnanti riguardo la rilevanza di una dimensione europea della formazione (con le opportune declinazioni disciplinari), insieme alle percezioni sulla formazione esperita a riguardo. Ciò dovrebbe generare opportunità per riflessioni e confronti tra contesti diversi, considerando sia il divario tra bisogni e azioni formative, sia orientamenti trasversali rispetto ad istanze europee.

Per rispondere agli obiettivi proposti, la costruzione dello strumento di rilevazione (il questionario) ha preso come riferimento gli studi europei sul profilo della formazione degli insegnanti di lingue, coordinati da Michael Kelly (Kelly et al., 2002; Kelly & Grenfell, 2004) (cfr. sottocapitolo 2.4).<sup>251</sup> Lo studio del 2004, in particolare, ha sviluppato il profilo europeo della formazione di insegnanti di lingue;<sup>252</sup> elenca quaranta elementi importanti, raggruppati in quattro ambiti – relativi a conoscenze, strategie e abilità, valori, caratteristiche strutturali – considerati in interazione, secondo una prospettiva olistica, multidisciplinare della formazione degli insegnanti. Il profilo professionale europeo, proposto come riferimento ed esito della formazione nello studio Kelly del 2004, riflette inoltre prospettive ricorrenti nella letteratura internazionale, che

---

<sup>250</sup> Gli *standards* professionali per insegnanti del Regno Unito presentano diverse analogie con la descrizione del profilo dell'insegnante europeo di lingue che emerge dal rapporto Kelly (Kelly & Grenfell, 2004); se gli *standards* professionali inglesi esprimono articolazioni dettagliate e trasversali del profilo dell' insegnante, comuni a livelli di istruzione e discipline differenti, quest' ultimo delinea un quadro di riferimento con declinazioni disciplinari, riguardo il curriculum formativo e il profilo professionale atteso.

<sup>251</sup> Lo studio Kelly del 2004 ha previsto la ricognizione documentaria sulla formazione degli insegnanti di lingue straniere in 32 nazioni europee, uno studio Delphi condotto con 12 formatori europei di lingue straniere, e l'analisi di 15 studi di caso, tra cui SSIS Veneto, con interviste e visite sul campo. Una commissione di otto esperti è stata infine consultata per una revisione ricorsiva di concetti e terminologia usati nel profilo, redatto in lingua inglese.

<sup>252</sup> Il profilo europeo di Kelly e Grenfell si collega a raccomandazioni e orientamenti di politiche educative europee: riguardo la formazione di tutti gli insegnanti, le competenze per l'apprendimento permanente, il multilinguismo, l' interculturalità e i valori democratici (Commission of the European Communities, 2003, 2005a, 2007, 2008; Council of Europe, 2008; European Commission DG Education and Culture, 2005). Ciò si traduce, nel profilo, in numerosi items riferiti a strategie di apprendimento autonomo, metacompetenze, valori sociali e culturali di diversità, cittadinanza e democrazia.

collegano fini e obiettivi formativi, competenze o capacità, e apprendimento degli insegnanti, e si possono riassumere nel modo seguente.

Una articolazione di fini e valori formativi plurali appare particolarmente appropriata per una formazione in dimensione europea, e si può ritrovare nell' area dei valori del profilo europeo di Kelly.<sup>253</sup> Scenari di paradigmi educativi, formativi e professionali multipli, da discutere e sperimentare, far dialogare e coesistere, si prospettano opportuni per una formazione complessa come quella della professione insegnante (Sockett, 2008). Tra questi, oltre al modello del professionista clinico,<sup>254</sup> vi è il paradigma del professionista riflessivo, analista di situazioni, che giustifica e valuta le proprie scelte; tali modelli sembrano integrarsi con le dimensioni dell'insegnante ricercatore, attore sociale, ed esperto nell' arte di insegnare (Paquay & Wagner, 2006; Hagger & McIntyre, 2006). In sintonia con queste prospettive, nel profilo europeo di Kelly si trovano diversi riferimenti alle dimensioni di ricerca e riflessione per un apprendimento permanente, nelle aree riferite a strategie, abilità, conoscenze e valori; quest' ultima area esprime inoltre valori democratici di inclusione e cittadinanza europea.

Infine, le tre macro-aree principali del profilo europeo che rappresentano la gamma di competenze richieste – conoscenze, abilità e strategie, valori - richiamano articolazioni delle capacità degli insegnanti nella letteratura internazionale recente (Williamson McDiarmid & Clevenger Bright, 2008).<sup>255</sup> Nelle dimensioni delle abilità e dei valori del profilo europeo si trovano inoltre riferimenti alle capacità adattive e di negoziazione in contesti professionali, giudicate fondamentali per professionisti autonomi e responsabili (Ball & Cohen, 1999; Hagger & McIntyre, 2006).

I descrittori del profilo europeo degli insegnanti di lingue per la formazione hanno costituito quindi i contenuti degli *items* del questionario; gli scopi e i destinatari dello strumento di rilevazione hanno orientato verso la concentrazione sulle tre macro-aree del profilo discusse in precedenza.<sup>256</sup> Le dimensioni delle conoscenze, delle strategie e abilità, e dei valori e atteggiamenti degli insegnanti di lingue, costruiscono un profilo risonante con documenti nazionali ed europei sulle qualifiche professionali e accademiche, collegate ad esiti formativi (González & Wagenaar, 2005).<sup>257</sup>

---

<sup>253</sup> Secondo questa prospettiva, fini e valori formativi primari possono riguardare la preparazione professionale, l' apprendimento formale, lo sviluppo individuale e la giustizia sociale – con prospettive democratiche e critiche di dialogo tra gruppi sociali e pubblici diversi (Hansen, 2008b).

<sup>254</sup> Esso si basa su un *corpus* di conoscenze professionali fondate sulla ricerca, conoscenze pedagogiche disciplinari, e abilità tecniche, organizzative e valutative, implicando ideali democratici di equità sociale e cittadinanza (Shulman, 1987; Darling-Hammond & Bransford, 2005).

<sup>255</sup> Le capacità degli insegnanti vengono descritte secondo un' articolazione in conoscenze (inclusi elementi digitali e interculturali), abilità tecniche (inclusi aspetti collaborativi e interpersonali), e disposizioni, intese come atteggiamenti, valori e orientamenti all'azione.

<sup>256</sup> L'area esclusa riguarda raccomandazioni su aspetti strutturali della formazione - istituzionali, politici, normativi, e di formazione dei formatori; è stata ritenuta meno significativa per indagare le percezioni di importanza e utilità che i futuri insegnanti dovevano esprimere. Elementi fondamentali dell'area strutturale – una struttura esplicita e coerente del tirocinio, l' azione integrata di formatori scolastici e universitari – risultano peraltro presenti nei programmi formativi indagati, come risulta da rilevazioni e documenti presentati nella sezione di ricerca sui contesti d'indagine, e dalle indagini sul campo effettuate nell'ambito degli studi europei di Kelly (cfr. sottocapitoli 2.4 e 3.2).

<sup>257</sup> Gli studi europei coordinati da Michael Kelly risposero al duplice obiettivo di descrivere la 'cassetta degli attrezzi' di competenze richieste agli insegnanti di lingue europei, e proporre un quadro di riferimento condiviso per la valutazione, con l'obiettivo finale di sviluppare un parametro europeo



La struttura del questionario di rilevazione, a risposta chiusa, si articola in due parti; la prima presenta le tre dimensioni principali del profilo formativo e professionale in altrettante scale, che dovrebbero declinare sfaccettature diverse del profilo, con un numero variabile di elementi. Nello strumento, informazioni su obiettivi dell'indagine e istruzioni di compilazione introducono quindi ventisette items, di cui ciascuno è associato a due scale di Likert, per valutazioni di importanza e utilità.

La seconda parte del questionario contiene 10 domande demografiche – età, genere, residenza, esperienze nazionali ed estere di insegnamento, lavoro o studio, lingue straniere di specializzazione, lingua materna. Per le esperienze di insegnamento, si è chiesto di specificare distinguendo tra supplenze trimestrali, annuali e pluriennali, in relazione a opportunità e situazioni diverse nei contesti nazionali.

Le scale di Likert a cinque punti sono apparse particolarmente adatte per misurare costrutti astratti complessi. Nello strumento di rilevazione, ad ogni item vengono associate due diverse sequenze di scala Likert: la prima riguarda l'importanza di ogni elemento nella formazione ricevuta, la seconda concerne l'efficacia dello stesso elemento per il profilo professionale individuale, secondo le percezioni dei soggetti. Le due scale si articolano in cinque livelli ciascuna: dal livello 1 (che rappresenta il livello minimo di importanza o di utilità) al livello 5 (che indica il livello massimo di importanza o di utilità).<sup>258</sup>

Si consente così a chi risponde di scegliere un punto medio, poichè ciò non sembra influenzare il quadro complessivo delle risposte in modo significativo, offrendo al contempo un numero di alternative di risposta equilibrato. Le due scale di posizionamento abbinate ad ogni elemento del profilo europeo dovrebbero così facilitare riflessioni e confronti tra caratteristiche della formazione ricevuta, e percezioni sulla rilevanza di una formazione in dimensione europea, rispetto a bisogni e aspettative individuali.

Gli elementi selezionati dal profilo dello studio originale, in lingua inglese, sono stati utilizzati per costruire gli items rispettando il più possibile la formulazione originaria; in seguito a consultazioni preventive con formatori e futuri insegnanti nei diversi contesti, integrazioni esplicative sono state necessarie per otto items, insieme a qualche sostituzione di termini. Il questionario è stato poi somministrato ad un gruppo di soggetti con caratteristiche simili al campione d'indagine (quattordici insegnanti di Lingue Straniere in Italia, iscritti a corsi di formazione per l'insegnamento di una seconda lingua), al fine di verificare difficoltà di comprensione e compilazione. Le risposte non hanno evidenziato necessità di chiarimenti rilevanti nella formulazione del questionario; le medie di ogni item hanno rivelato una tendenza a disporsi in posizione centrale, con una distribuzione abbastanza ampia.

---

collegato al profilo professionale dell'insegnante di lingue (Kelly et al., 2002; Kelly & Grenfell, 2004). Gli esiti dello studio del 2004, mediante una consultazione internazionale di attori formativi diversi, posero le basi di un discorso comune europeo sul nucleo di conoscenze, abilità e valori chiave necessari per migliorare insegnamento e apprendimento. L'utilità del profilo europeo, secondo gli autori, viene inoltre suggerita per promuovere consapevolezza della dimensione europea della formazione, e dei processi necessari per un apprendimento linguistico in prospettiva *lifelong learning*.

<sup>258</sup> Le scale di Likert, d'uso frequente nella ricerca educativa, vengono ritenute di efficacia adeguata per rilevazioni quantitative di questo tipo (Johnson & Christensen, 2004).

Ordine e contenuti degli items nelle tre dimensioni del questionario sono presentati nella tassonomia della tabella 3.II.

La prima area, delle conoscenze, contiene otto items che riguardano i seguenti aspetti: conoscenze pedagogiche disciplinari e didattiche generali riferite ad aspetti di valutazione e progettazione curricolare; conoscenze pedagogiche tecnologiche disciplinari;<sup>259</sup> conoscenze disciplinari linguistiche; approcci critici e di ricerca ai processi di insegnamento-apprendimento.

Nella seconda area, dedicata alle abilità e strategie, si trovano tredici items che articolano abilità didattiche fondamentali: individualizzazione dell'insegnamento; analisi, sviluppo e uso di risorse didattiche; applicazione di curricoli e programmi educativi; aspetti riflessivi, di ricerca e autovalutazione, collegabili al paradigma di apprendimento permanente e allo sviluppo di metacompetenze. Vi sono anche riferimenti specifici a connotazioni europee della formazione, quali la mobilità e i rapporti internazionali, oltre ad aspetti disciplinari linguistici.

Infine, l'area dei valori e degli atteggiamenti contiene sei items, per lo più riferiti ad aspetti trasversali – valori socioculturali di rispetto, partecipazione e comunicazione sociale attiva; valori democratici di cittadinanza europea; disposizioni alla collaborazione e al lavoro di gruppo; attenzione allo sviluppo di abilità generali, intrecciate ad implicazioni interculturali, valoriali e formative dell'insegnamento linguistico.

I nove items evidenziati in corsivo nella prima colonna della tabella 3.II (un terzo del totale) contengono riferimenti specifici ad aspetti disciplinari. Tuttavia, riguardano in prevalenza strategie, abilità e valori riconducibili a competenze chiave trasversali in raccomandazioni europee: metacompetenze linguistiche e interculturali, per un apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Le connotazioni trasversali risultano ancor più evidenti considerando l'insieme dei concetti nelle tre dimensioni, suggerendo il potenziale di trasferibilità e generalizzabilità del profilo in rapporto alla formazione degli insegnanti di altre discipline. Seppure declinato con aspetti disciplinari linguistici, il profilo rappresenta infatti un quadro di riferimento europeo condiviso, che risponde a questioni chiave sulla formazione e la professionalità degli insegnanti.

---

<sup>259</sup> Il concetto (*Technological Pedagogical Content Knowledge* - TPCK) descrive le qualità di conoscenze richieste per l'integrazione delle tecnologie nell'insegnamento; si basa sul concetto di conoscenze pedagogiche disciplinari di Shulman, sottolineando però le sinergie tra tre forme primarie di conoscenze: contenuti, pedagogie e tecnologie. L'intersezione tra esse rappresenta la comprensione e negoziazione dei loro rapporti; l'integrazione efficace delle nuove tecnologie nella didattica disciplinare richiede quindi lo sviluppo di sensibilità alle relazioni dinamiche tra le tre forme di conoscenze (Mishra & Koehler, 2006).

**Tabella 3.II – Tassonomia del profilo europeo della formazione degli insegnanti di lingue: dimensioni e items del questionario**

<b>Questionario</b>	<b>DIMENSIONE 1 - Conoscenze</b>
<i>Item 1</i>	<i>Metodologie dell'insegnamento linguistico, tecniche e attività didattiche aggiornate</i>
<i>Item 2</i>	Un approccio critico e di ricerca riguardo insegnamento e apprendimento
<i>Item 3</i>	<i>Valutazione e potenziamento di competenze linguistiche nelle lingue straniere di insegnamento</i>
<i>Item 4</i>	Applicazioni pedagogiche di nuove tecnologie per la didattica
<i>Item 5</i>	Applicazioni di nuove tecnologie per attività personali di programmazione, organizzazione, ricerca risorse
<i>Item 6</i>	Applicazioni di diverse procedure di valutazione e modalità di registrazione dei progressi degli allievi
<i>Item 7</i>	Valutazione critica di curricula in adozione a livello regionale e nazionale (scopi, obiettivi, risultati)
<i>Item 8</i>	Aspetti teorici e pratici della valutazione esterna e interna dei programmi (procedure di assicurazione e miglioramento di qualità educativa)
<i>Item 9</i>	Modalità per adattare gli approcci didattici a contesto educativo e bisogni individuali dei discenti
	<b>DIMENSIONE 2 - Strategie e Abilità</b>
<i>Item 10</i>	Valutazione critica, elaborazione e applicazione pratica di materiali didattici e risorse
<i>Item 11</i>	Metodi e strategie per imparare ad imparare
<i>Item 12</i>	Sviluppo di abitudini e pratiche riflessive e di auto-valutazione
<i>Item 13</i>	<i>Sviluppo di strategie per un apprendimento linguistico autonomo</i>
<i>Item 14</i>	<i>Modalità per mantenere e potenziare in modo costante le competenze linguistiche personali</i>
<i>Item 15</i>	Applicazioni pratiche di curricula (organizzazione, obiettivi, modalità di svolgimento di attività di insegnamento) e programmi (contenuti, conoscenze e competenze) delle discipline insegnate
<i>Item 16</i>	Modalità e pratiche di osservazione e feedback tra pari (insegnanti)
<i>Item 17</i>	<i>Modalità per sviluppare contatti con istituzioni educative in paesi collegati alle lingue insegnate</i>
<i>Item 18</i>	Modalità e pratiche di ricerca-azione
<i>Item 19</i>	Modalità per incorporare la ricerca nell' insegnamento
<i>Item 20</i>	<i>Applicazioni didattiche del C.L.I.L. (Content and Language Integrated Learning)</i>
<i>Item 21</i>	<i>Applicazioni del Portfolio Europeo per le Lingue per l'auto-valutazione dei discenti</i>
	<b>DIMENSIONE 3 - Valori e atteggiamenti</b>
<i>Item 22</i>	Attenzione ai valori sociali e culturali (rispetto reciproco e per culture diverse, partecipazione sociale, comunicazione attiva)
<i>Item 23</i>	<i>Attenzione alla diversità di lingue e culture</i>
<i>Item 24</i>	<i>Attenzione all' importanza formativa dell' insegnamento e apprendimento di lingue e culture straniere</i>
<i>Item 25</i>	Attenzione ai valori della cittadinanza europea in termini di diritti e doveri
<i>Item 26</i>	Attenzione all' importanza di lavoro di gruppo, collaborazione, reti di contatti in contesti scolastici e sociali
<i>Item 27</i>	Attenzione a modalità, strategie, opportunità di apprendimento permanente, sia in ambito linguistico, sia per abilità trasversali

In relazione al primo obiettivo della rilevazione quantitativa - la verifica empirica di un modello teorico-operativo del profilo professionale dell' insegnante europeo di lingue - si propone inoltre, nella presente indagine, un' ipotesi di articolazione binaria per ognuna delle tre dimensioni del modello descritto (conoscenze, abilità e strategie, e valori), riferendosi a indicazioni provenienti dalla letteratura.

Per l'area delle conoscenze, si suggerisce l'opportunità di distinguere tra conoscenze pedagogiche disciplinari, e conoscenze pedagogiche tecnologiche disciplinari. Queste ultime rappresenterebbero elementi riferiti alle conoscenze delle nuove tecnologie, applicate alla didattica e alla professionalità insegnante; ciò viene indicato da studi sulle conoscenze pedagogiche tecnologiche disciplinari (*Pedagogical Technological Content Knowledge*), concettualizzate come complesse, sfaccettate e situate, in quanto articolano le componenti di contenuti, pedagogie e tecnologie negli ambienti di apprendimento (Mishra & Koehler, 2006).<sup>260</sup>

Nella dimensione delle abilità e strategie, si propone una distinzione tra le abilità fondamentali per l'insegnamento, che comprendono abilità riflessive e di ricerca, e le abilità di imparare a imparare. Queste ultime, con connotazioni metacognitive, includono le strategie di apprendimento autonomo<sup>261</sup> (*self-regulated learning*, con declinazioni disciplinari), indicate come cruciali per un apprendimento permanente in contesti di rapidi cambiamenti (Hoskins & Fredriksson, 2008). Vi sono richiami ricorrenti in tal senso, in documenti, studi e raccomandazioni a livello europeo – tra tutti, si possono ricordare quelli sulle competenze chiave (Education Council, 2006; European Commission, 2002, 2004a).

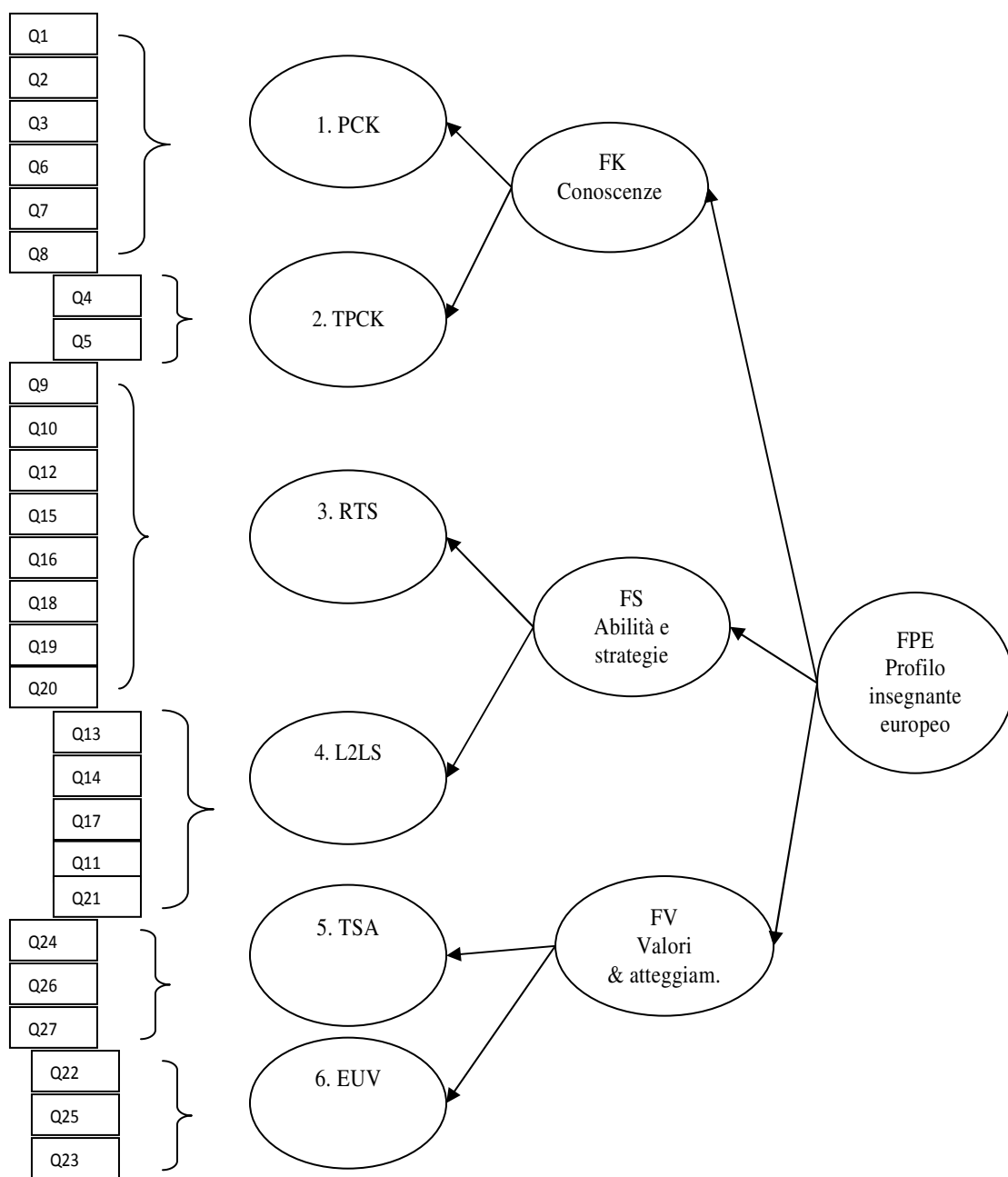
Infine, per l'area relativa ad atteggiamenti e valori si suggerisce un' articolazione in due dimensioni. La prima dimensione riguarda elementi trasversali, interdisciplinari dell'insegnamento-apprendimento, in relazione allo sviluppo dell'individuo. La seconda dimensione concerne valori europei condivisi - cittadinanza, democrazia e valorizzazione della diversità culturale e linguistica - espressi in numerosi documenti europei, tra cui il piano d'azione per il plurilinguismo e il Libro Bianco per il dialogo interculturale (Commission of the European Communities, 2003; Council of Europe, 2008).

Il modello ipotizzato, sottoposto a verifica empirica con i dati del campione, si può visualizzare nella Figura 3.1, che presenta l' articolazione delle tre dimensioni primarie del profilo (conoscenze, abilità e strategie, valori e atteggiamenti) in sei dimensioni, con gli indicatori/items corrispondenti nel questionario. La procedura per la verifica empirica del modello, mediante analisi confermativa con Modelli di Equazioni Strutturali, viene descritta nel seguente sottocapitolo 3.3.3.

---

<sup>260</sup> Cfr. nota precedente.

<sup>261</sup> L'apprendimento autonomo, centrale per l'apprendimento adulto (Mezirow, 1985), si può collocare all'interno di un modello descrittivo del *lifelong learning*, fondato sul controllo delle scelte di obiettivi e mezzi di apprendimento.



1. PCK (conoscenze pedagogiche disciplinari)
2. TPCK (conoscenze tecnologiche pedagogiche disciplinari)
3. RTS (abilità didattiche dell'insegnante come professionista riflessivo)
4. L2LS (abilità e strategie di *learning to learn*)
5. TSA (aspetti professionali trasversali)
6. EUV (valori europei condivisi)

**Figura 3.1 – Ipotesi di modello teorico-operativo delle dimensioni professionali dell'insegnante di lingue europeo, in relazione a obiettivi ed esiti della formazione**

### 3.3.3. Lo sviluppo della ricerca: scelte, priorità, indagini sul campo

La metodologia di ricerca mista ha comportato l'elaborazione di strategie adeguate per la raccolta di dati qualitativi e quantitativi, con i rispettivi strumenti, nelle realtà di indagine. Per una visione comprensiva della complessità dei fenomeni indagati, opportunità di triangolazione sono state offerte da diversi elementi della ricerca: quadro di riferimento teorico e interpretativo; metodologia di ricerca; contesti d'indagine multipli e internazionali; fonti, strumenti e metodi di raccolta e analisi dei dati. Aspetti di fattibilità, priorità di obiettivi in rapporto ai dati necessari, validità, attendibilità, ed etica della ricerca sono stati considerati nelle decisioni riguardanti luoghi e soggetti, strumenti e metodi, organizzazione delle attività di raccolta dei dati, contatti con persone e istituzioni.

#### Scelte di ricerca: contesti, soggetti, procedure

Le scelte riguardo campo e unità di indagine, contesti empirici, strategie di campionamento di istituzioni e soggetti rappresentano mediazioni tra indicazioni teoriche e metodologiche, disponibilità di strutture e persone coinvolte, interessi ed esperienze della ricercatrice. L'analisi di pratiche formative dell'area disciplinare di Lingue Straniere, oltre a considerare un caso paradigmatico evidenziato dalla letteratura internazionale e dalle politiche europee, si collega all'intento di una comprensione approfondita di processi e istanze, discorso e cultura disciplinare della comunità professionale specifica, facilitata dalle esperienze di insegnante e formatrice di chi conduce la ricerca.

La scelta delle nazioni europee coinvolte nell'indagine si è orientata verso esempi di modelli formativi comuni per insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado, per comparazioni più agevoli. Francia, Italia, Regno Unito e Spagna hanno finora offerto un modello di formazione consecutivo e unico per i due livelli, a differenza di paesi quali Danimarca e Austria, che distinguono tra insegnamento per l'istruzione obbligatoria e post-obbligatoria (Eurydice, 2004). Inoltre, la selezione delle nazioni presenta opportunità interessanti per confronti incrociati tra realtà che sembrano presentare affinità o diversità marcate in sistemi e pratiche formative, per motivazioni storiche e socioculturali che emergono dall'analisi dei contesti – Francia, Italia e Spagna da un lato, Inghilterra dall'altro.

Nei quattro ambiti nazionali, i contesti formativi locali sono stati individuati in istituzioni universitarie pubbliche, che offrono programmi di formazione iniziale per insegnanti secondari (con l'area disciplinare di Lingue Straniere). L'area geografica interessata viene definita a livello regionale per una maggior omogeneità nei confronti, prendendo come riferimento le istituzioni formative regionali francesi e italiane.

Le istituzioni coinvolte in Francia e Italia sono, rispettivamente, l'*Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Lorraine*, collegato alle università di Metz e Nancy, e la Scuola di Specializzazione per Insegnanti Secondari del Veneto, collegata alle università di Padova, Venezia e Verona; gli indirizzi disciplinari di interesse offrono specializzazioni in più lingue straniere.

Per Spagna e Inghilterra, dove non vi sono istituzioni analoghe a livello regionale, sono state selezionate due università ciascuna, in base alla vicinanza geografica, ad affinità e sinergie, e ai rapporti di collaborazione. In Spagna, sono state coinvolte la

Università Pompeu Fabra per la Facoltà di Scienze Umane (*Facultat d'Humanitats*) e l'università di Barcellona per la Facoltà di Formazione degli Insegnanti (*Facultat de Formació del Professorat*); la lingua di specializzazione all'insegnamento dei rispettivi programmi formativi è l'inglese e lo spagnolo come lingua straniera. In Inghilterra, per le Università di Bristol e Oxford, le rispettive *Schools of Education* sono le istituzioni contattate, in quanto responsabili per la formazione degli insegnanti (anche in questi casi, le specializzazioni all'insegnamento riguardano più lingue straniere).

Le istituzioni universitarie coinvolte, che si configurano come esempi di eccellenza per attività di ricerca, offerta formativa e dimensione internazionale, con il coinvolgimento in diversi progetti europei, sono di interesse come casi paradigmatici. I programmi formativi indagati presentano diverse caratteristiche di una dimensione europea della formazione degli insegnanti, come risulta già dall'analisi documentaria preliminare. Ad esempio, le università catalane offrono programmi formativi per insegnanti che si possono definire sperimentali, in prospettiva europea; inoltre, il già citato 'Kelly report' cita SSIS Veneto come studio di caso esemplare di formazione in prospettiva europea (Kelly et al., 2002; Kelly & Grenfell, 2004). Risulta infine interessante indagare, nel periodo della ricerca, peculiarità derivanti da aspetti istituzionali e organizzativi differenti, con strutture formative interateneo per Francia e Italia, istituti di formazione e ricerca interni alle università inglesi, e programmi formativi per insegnanti in Spagna, offerti da facoltà come opzioni tra diversi specialismi.

Per la rilevazione qualitativa con le interviste, la scelta dei cinque soggetti dai ruoli diversi, in ognuno dei quattro ambiti nazionali, si può definire di opportunità, legata alle caratteristiche dei contesti e alla disponibilità di direttori, formatori e docenti nel fornire permessi di accesso a strutture e soggetti, e tempo prezioso per il coinvolgimento nelle attività di raccolta dati. È anche un campionamento ragionato, per costruire, mediante il corpus complessivo di venti interviste, prospettive e informazioni significative sui fenomeni in esame nei casi scelti.

Se la scelta di soggetti istituzionali (direttori e coordinatori dei programmi formativi) è stata conseguente alle strutture formative coinvolte, negli altri casi la selezione di individui in quanto esemplari rappresentativi è derivata da indicazioni di persone informate sul campo, esperienze della ricercatrice, fonti bibliografiche o documentarie, e infine accessibilità. I formatori scolastici sono stati selezionati come esempi di professionisti attivi e innovativi, su proposta dei formatori universitari. In modo analogo, per la scelta di quest'ultimi sono stati utili i suggerimenti di direttori e coordinatori dei programmi.

La categoria dei testimoni privilegiati – persone con esperienze, competenze e ruoli chiave, a livello nazionale e internazionale - ha richiesto particolare attenzione nei criteri di scelta. Si è cercato di coinvolgere personaggi con profili diversi, in grado di offrire prospettive preziose riguardo gli snodi tra politiche, orientamenti e pratiche. Se in Spagna si è trattato di un ispettore del Ministero dell'Educazione della Catalogna, responsabile per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, per Italia, Francia e Regno Unito si è trattato di una personalità accademica di spicco, con numerose pubblicazioni sull'argomento, e in grado di influenzare attivamente le politiche nazionali in qualità di consulente e interlocutore di soggetti istituzionali governativi e

ministeriali.<sup>262</sup> Il denominatore comune è consistito quindi nell' interesse e nel coinvolgimento dei soggetti in questioni di formazione degli insegnanti, testimoniato da una partecipazione attiva e appassionata al dibattito politico e scientifico sul tema.

Per la raccolta dei dati quantitativi tramite questionari, le strategie di campionamento dei soggetti nei quattro contesti nazionali hanno coinvolto la totalità degli iscritti ai programmi formativi per l' indirizzo Lingue Straniere nelle università selezionate, nell'arco temporale della ricerca sul campo (2007/2009). Gli obiettivi della ricerca, la natura dei contesti e le caratteristiche dell' utenza dei programmi formativi hanno suggerito l'opportunità di tale scelta. Il campione dell'indagine è costituito quindi da 231 soggetti in formazione (61 in Francia, 71 in Inghilterra, 59 in Italia e 40 in Spagna), con prevalenza femminile (84,8%) e un' età media di 28 anni. Quasi il 20 % del campione è di origine e lingua straniera; circa la metà ha esperienze di formazione o lavoro all'estero. Le consistenze numeriche dei sottogruppi nelle quattro realtà nazionali appaiono sufficientemente omogenee per l' analisi.

La natura internazionale dei contesti europei di ricerca empirica ha implicato questioni linguistiche riguardo strumenti e procedure di rilevazione, risolte in relazione a priorità e obiettivi. Per quanto riguarda le versioni linguistiche dei questionari in ambiti formativi di nazioni diverse, poichè le caratteristiche dei contesti non assicuravano competenze adeguate dei corsisti per sottoporre un questionario unico in lingua inglese, i questionari sono stati forniti in quattro differenti versioni linguistiche a seconda della nazione; le traduzioni sono state effettuate mediante collaborazioni di più esperti madrelingua, verifiche e mediazioni successive, per gli aspetti linguistici e semantici. Le quattro differenti versioni linguistiche dei questionari sono state infine

---

<sup>262</sup> I testimoni privilegiati coinvolti sono i seguenti: Marguerite Altet per il contesto francese; Hazel Hagger per quello inglese; Giunio Luzzatto per il contesto italiano; Angel Domingo in contesto spagnolo. Marguerite Altet, docente di Scienze dell'Educazione dell' Università di Nantes con esperienze di direzione dell' *IUFM des Pays de la Loire*, ha concentrato studi e produzione scientifica sulla formazione degli insegnanti, in particolare riguardo l'analisi delle pratiche d'insegnamento e l'impatto dei saperi della ricerca. È stata consulente del Ministero dell'Educazione francese per progetti di riforma educativa e formativa, in Francia e all'estero, e ha partecipato al dibattito internazionale sul tema con numerose conferenze e pubblicazioni.

Hazel Hagger, docente di scienze dell' educazione dell'università di Oxford con esperienze di direzione di programmi di formazione iniziale all' insegnamento, ha dedicato la sua attività di ricerca e pubblicazione scientifica all'apprendimento e formazione degli insegnanti, ed è stata coinvolta in diverse attività di consulenza e valutazione in questo ambito.

Giunio Luzzatto, docente di scienze matematiche, fisiche e naturali dell'università di Genova, presidente del C.A.R.E.D. (Centro di servizi di Ateneo per la ricerca educativa e didattica) e coordinatore dell'area trasversale di studi in SSIS Liguria, è stato presidente della Commissione interministeriale Università-Pubblica Istruzione che ha elaborato l'ordinamento delle SSIS e della Laurea in Formazione Primaria. Ha partecipato al dibattito nazionale ed europeo sulla formazione iniziale degli insegnanti con pubblicazioni e convegni, rappresentando l' Italia per l'area disciplinare di Scienze dell'Educazione e Formazione degli Insegnanti nel progetto europeo TUNING, descritto nel sottocapitolo 2.3.

Angel Domingo, ispettore del Ministero dell'Educazione della Catalogna, con molteplici esperienze di formazione e insegnamento in diversi ambiti, coordina le attività di formazione per i docenti di ogni ordine e grado nella Comunità Autonoma catalana, e svolge attività di ispezione degli insegnanti in formazione iniziale e in periodo di prova. Ha partecipato attivamente al dibattito europeo su temi e politiche di educazione e formazione, mediante seminari e attività in progetti europei (i.e. progetto P2V - Peer to peer learning for Valorisation, dedicato alla valutazione dell' uso di risorse digitali in campo educativo nei contesti europei).



sottoposte a commenti e revisioni di soggetti coinvolti nella formazione locale degli insegnanti, nei quattro contesti.

Nel caso delle interviste, di norma si sono svolte in inglese, ad eccezione dei contesti italiani. La scelta dell'inglese come lingua franca, veicolare, dovrebbe rispecchiare una prospettiva di negoziazione di significati nelle interviste, in rapporto a interpretazioni e traduzioni formative (Edwards e Usher, 2008). Le interviste si considerano inoltre come esperienze di apprendimento collaborativo e riflessivo in reciprocità, rispecchiando processi di contatto, esplicitazione, potenziale ibridamento di punti di vista e culture differenti sulla formazione. Condurre l'intervista ha portato al coinvolgimento di chi scrive come formatrice e ricercatrice, negoziando significati, verso un discorso professionale condiviso a livello europeo.

### Articolazione e fasi della ricerca sul campo

L'arco temporale di sviluppo e svolgimento della ricerca – dal 2007 al 2009 - si è rivelato generativo di opportunità per rilevare istanze, criticità e tentativi di soluzione *in progress*, in un periodo di pressanti riforme, per le esigenze di armonizzare i sistemi formativi secondo processo di Bologna e raccomandazioni europee.

La scelta dei contesti nazionali si è concretizzata in seguito a contatti con i responsabili della formazione degli insegnanti in contesti accademici europei, nella prima metà del 2007; mentre l'università inglese di Bristol e l'italiana SSIS Veneto erano già conosciute per rapporti professionali e di ricerca, la selezione delle istituzioni universitarie in Francia e Spagna è derivata dalla disponibilità di coordinatori e formatori locali, dopo contatti con numerose istituzioni formative universitarie in diversi paesi. Nell'ambito di ogni contesto nazionale, le istituzioni coinvolte, con facoltà, sedi e indirizzi disciplinari specifici, sono riportate nell'elenco seguente:

- Francia:
  - *Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Lorraine*, corso *CAPES/PLC Langues Vivantes*, sedi di Nancy e Metz<sup>263</sup>
- Italia:
  - Scuola di Specializzazione per Insegnanti Secondari (SSIS) del Veneto, Indirizzo Lingue Straniere, sedi di Padova e Venezia
- Spagna/Catalogna:
  - 1) Università Pompeu Fabra di Barcellona, *Facultat Humanitats*, *Curs de Qualificació Pedagògica (CQP)*<sup>264</sup> *Especialitat en Llengua Anglesa*
  - 2) Università di Barcellona, *Facultat de Formació del Professorat*, *Máster en Formación de profesores de español como lengua extranjera*
- Inghilterra:
  - 1) *University of Bristol School of Education*, *Post Graduate Certificate in Education (PGCE), Modern Languages*

---

<sup>263</sup> CAPES sta a indicare *Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré*, PLC sta per *Professeurs du Lycée et collège*, definendo gli insegnanti secondari di primo e secondo grado.

<sup>264</sup> Questo corso denominato CQP, di livello master, rappresenta una qualificazione opzionale per l'insegnamento secondario, più impegnativa, rispetto a quella finora richiesta (*Curso de Aptitud Pedagògica*). Cfr. sottocapitolo 3.2.4.

2) *University of Oxford School of Education,  
Post Graduate Certificate in Education (PGCE), Modern Languages.*

L'istituzione inglese di Bristol ha richiesto l'invio di progetto, strumenti e calendario delle attività di ricerca con largo anticipo, inviando il permesso ufficiale del proprio ufficio ricerca, con termini e condizioni delle visite, in agosto 2007. Nello stesso periodo, sono state concesse le autorizzazioni formali a svolgere attività di ricerca negli altri tre contesti, da parte dei direttori dei corsi formativi interessati.

L' articolazione delle visite nei quattro contesti formativi esteri ha previsto due fasi, di esplorazione e rilevazione. Criteri di fattibilità rispetto a risorse, tempi e soggetti disponibili hanno limitato la durata massima delle visite principali a due settimane per ogni contesto, pur riconoscendo l' opportunità di immersioni prolungate per comprendere logiche e norme delle culture locali e capire cosa 'anima' i soggetti (Crossley & Watson, 2003). Tuttavia, l'obiettivo di sfruttare in modo ottimale i giorni di permanenza ha condotto a concentrare le esperienze sul campo, pianificando e concordando in anticipo un calendario dettagliato con i soggetti coinvolti.

La fase di visite esplorative, durante il 2007, è servita ai seguenti obiettivi: raccogliere informazioni su politiche e normative nazionali, regionali e istituzionali, pratiche e culture formative locali; raccolta di documenti rilevanti, primari e secondari; contatti e accordi con responsabili e formatori per le attività di raccolta dei dati; interviste esplorative con responsabili istituzionali e corsisti; osservazioni non strutturate dei contesti formativi.

La successiva fase di rilevazione, svolta per lo più nel 2008, si è concentrata sulla raccolta di dati qualitativi e quantitativi mediante interviste e questionari. Nel corso delle attività sul campo, sono stati raccolti e visionati ulteriori documenti primari e secondari interessanti – documenti di lavoro di formatori e corsisti, per attività formative e valutative; materiali didattici provenienti da testi scolastici, oppure elaborati dai futuri insegnanti.

Inoltre, è stato possibile approfondire la ricerca bibliografica, con declinazioni nazionali, grazie all' accesso riservato come utente locale alle banche dati delle biblioteche universitarie estere – in particolare, si segnala la rilevanza degli estesi cataloghi di riviste elettroniche del polo universitario di Oxford.

Al fine di poter rilevare dati significativi sulla coerenza e integrazione del programma formativo, le visite principali si sono collocate per lo più nell'ultimo semestre dei corsi, tra aprile e giugno. In particolare, in quel periodo sono stati raccolti i dati quantitativi mediante questionari rivolti ai corsisti, che dovrebbero rispondere con maggior consapevolezza riguardo il percorso svolto e il proprio sviluppo professionale, dopo un periodo cruciale di pratiche di insegnamento in contesti scolastici. La rilevazione dei dati qualitativi, con le interviste ai soggetti con ruoli diversi nella formazione degli insegnanti, si è distribuita in maniera più ampia, a seconda delle disponibilità individuali, nell'arco del 2008.

Le procedure di rilevazione sul campo con l'uso degli strumenti descritti hanno mirato ad ottenere dati il più possibile esaurienti e qualitativamente rilevanti. Per i dati qualitativi, le interviste ai soggetti coinvolti nella formazione si sono svolte tramite sessioni in presenza tra ricercatrice e soggetti coinvolti, con durata media di un'ora, in locali prenotati presso istituzioni formative o scolastiche nei vari contesti; ciò ha

favorito tranquillità e concentrazione di intervistatrice e intervistati. Per consentire la trascrizione integrale dei testi, sono state effettuate registrazioni digitali delle interviste complete (con registratore Sony, e software Digital Voice Editor 2.4). Solo in un caso, per l'assenza della coordinatrice di indirizzo dell'istituzione francese durante le visite, l'intervista si è svolta via Skype, e registrata con apposito software.

Le rilevazioni quantitative hanno previsto la somministrazione dei questionari in versione cartacea ai corsisti nell'ambito di sessioni formative, su concessione dei formatori, con una breve presentazione degli obiettivi della ricerca. La compilazione dei questionari ha richiesto, in media, dai venti ai trenta minuti.

Per quanto riguarda le implicazioni di etica della ricerca, si è perseguito, sin dall'inizio, l'obiettivo di rispettare le norme etiche raccomandate a livello internazionale, come richiesto dalle istituzioni universitarie coinvolte, e da quella di appartenenza. Dettagli in merito sono stati inclusi nel protocollo di ricerca preventivamente comunicato ai soggetti istituzionali coinvolti. Gli strumenti di rilevazione – i questionari – contengono assicurazioni sull'anonimato dei soggetti coinvolti, informando sui limiti di scopi e uso delle informazioni raccolte, ai soli fini di ricerca. Per eventuali attività di pubblicazione dei risultati, e in caso di citazioni di nominativi per le interviste individuali, è stata richiesta l'autorizzazione degli interessati con liberatoria scritta firmata.

#### *Approcci e procedure di analisi dei dati qualitativi e quantitativi*

L'analisi dei dati qualitativi delle interviste, in accordo con gli obiettivi di indagine, prevede un approccio fenomenologico, che appare adeguato per individuare elementi comuni e peculiarità nelle percezioni dei soggetti, mediante la codifica a posteriori dei testi. Le trascrizioni integrali delle interviste registrate sono state quindi sottoposte ad analisi con il software Atlas.Ti 5.0, al fine di organizzare i dati secondo categorie significative, interconnesse in mappe concettuali. Ciò ha consentito di esplorare e mettere a confronto convergenze e interpretazioni 'glocali', evoluzioni e tensioni nelle pratiche di formazione iniziale degli insegnanti secondari in Europa.

Con funzione complementare, l'analisi dei dati quantitativi dei questionari intende offrire prospettive, confronti ed eventuali conferme riguardo modelli formativi e professionali in rapporto alle realtà indagate, indagando percezioni e bisogni dei futuri insegnanti europei in contesti di nazioni diverse, in rapporto ad una dimensione europea della formazione e del profilo professionale dell'insegnante, e a variabili di possibile rilevanza. A tal scopo, i dati raccolti sono stati trattati mediante tecniche statistiche descrittive, di analisi fattoriale confermativa mediante Modelli di Equazioni Strutturali, e di analisi della varianza, avvalendosi dei software SPSS 16.0 e MPLUS (Muthen & Muthen, 2004).

Per la verifica empirica del modello teorico-operativo proposto, riguardo il profilo professionale dell'insegnante europeo riflesso nella formazione (cfr. sottocapitolo 3.3.2), ci si avvale dei Modelli di Equazioni Strutturali, una classe generale di approcci statistici che comprendono procedure di analisi fattoriale confermativa. In tal senso, essi

possono venir usati per verificare modelli teorici-operativi, in cui variabili osservate definiscono variabili latenti.<sup>265</sup>

### **3.4. Analisi dei dati**

#### **3.4.1. Analisi dei dati qualitativi: percezioni di responsabili ed esperti della formazione**

La presentazione dei risultati dell'analisi qualitativa dei dati si sviluppa in rapporto alle finalità della ricerca – indagare punti di vista molteplici di soggetti europei sulla formazione iniziale all'insegnamento, riguardo questioni ricorrenti suggerite da studi e raccomandazioni internazionali. La dimensione qualitativa dell'indagine si concentra sulle percezioni di responsabili e operatori della formazione, e viene integrata in seguito dall'analisi quantitativa delle percezioni dei soggetti in formazione. Come punto di partenza, vi è la descrizione delle procedure di analisi, secondo un approccio fenomenologico con il supporto del software Atlas.Ti, e alcune note che richiamano le caratteristiche del campione per la rilevazione dei dati mediante interviste. Seguono quindi i risultati: le rappresentazioni grafiche delle reti concettuali (*networks*) emerse dall'analisi, che costruiscono prospettive su aspetti chiave della formazione iniziale degli insegnanti in dimensione europea, evidenziando convergenze e peculiarità di percezioni su fenomeni e tendenze in contesti nazionali diversi. Le visualizzazioni di mappe concettuali sono integrate da commenti e citazioni dal corpus delle interviste, ad esemplificazione e supporto dell'analisi. A completamento del quadro delineato, alcuni dati quantitativi sulle frequenze di concetti ricorrenti favoriscono comparazioni secondo il ruolo e l'appartenenza nazionale dei soggetti.

#### *Procedure di analisi qualitativa mediante il software Atlas.Ti*

Lo strumento di rilevazione qualitativa, l'intervista, permette di delineare interpretazioni di temi e priorità in campo formativo a livello europeo, con sviluppi e tendenze rilevanti declinati a livello nazionale e locale. Il protocollo d'intervista si concentra poi sull'articolazione del curriculum formativo in rapporto agli esiti attesi - il profilo professionale dell'insegnante – affrontando la questione centrale della coerenza interna ed esterna per un apprendimento significativo, in programmi formativi che coinvolgono ruoli e realtà molteplici.

Il campionamento di venti soggetti, articolato secondo quattro contesti nazionali – Francia, Inghilterra, Italia e Spagna – e cinque ruoli paralleli presenti in tutti i contesti – formatore scolastico,<sup>266</sup> formatore universitario,<sup>267</sup> coordinatore di area disciplinare nel

---

<sup>265</sup> Ciò implica un'analisi della struttura di covarianza, che valuta il modello confrontando due matrici di varianza/covarianza – calcolando la matrice del campione, e la matrice stimata della popolazione. Se le due matrici sono simili, si può dedurre che il modello proposto si adatta ai dati, considerando indici multipli di adattabilità. La stima dei parametri del modello avviene quindi a partire dalla matrice di varianze e covarianze tra le variabili osservate. I parametri sono stimati attraverso un procedimento iterativo di minimizzazione di una funzione di prossimità tra la matrice di varianze e covarianze delle variabili manifeste del campione, e la corrispondente matrice teorica.

<sup>266</sup> Nel presente capitolo viene usato il termine generico di 'formatore scolastico', in quanto trasversale a più contesti nazionali. Il termine 'mentore', usato in contesti inglesi, indica in modo più specifico il formatore scolastico di riferimento, distinto da altre figure di formatori scolastici; 'docente accogliente' e

programma formativo, direttore del programma formativo, testimone privilegiato – offre prospettive molteplici sulle questioni trattate, e l’opportunità di individuare convergenze e peculiarità significative riguardo aspetti chiave enucleati dalle domande della intervista.

L’ approccio fenomenologico<sup>268</sup> adottato nell’ analisi qualitativa delle interviste intende rispondere agli obiettivi dell’ indagine: individuare tratti comuni e distintivi nelle percezioni di soggetti coinvolti nella formazione degli insegnanti secondari, e appartenenti a ruoli e contesti socioculturali diversi. La codifica a posteriori dei testi è stata effettuata con il supporto del software Atlas.Ti 5.0, e ha previsto l’analisi delle trascrizioni integrali delle interviste registrate – venti testi, con una lunghezza media di 6.000 parole ciascuno. Per le sue caratteristiche di piattaforma di lavoro per gestire, individuare, confrontare, e visualizzare proprietà e relazioni complesse, Atlas.Ti ha facilitato processi esplorativi e comparativi riguardo interpretazioni di tendenze e criticità in pratiche della formazione iniziale degli insegnanti secondari europei, tra influssi e istanze a livelli diversi.

Da un punto di vista metodologico, le procedure di codifica dei dati consentono la comprensione dei contenuti elaborati dai soggetti, garantendo al contempo un’analisi accurata, mediante processi ricorsivi di contatto e confronto con i testi studiati. Nella presente ricerca, caratterizzata dall’intento di esplorare convergenze e peculiarità di percezioni e interpretazioni secondo prospettive multiple, il punto di partenza si è trovato nella lettura dei testi, da cui far emergere le categorie di analisi.

Il processo di codifica si è articolato dunque in più fasi – aperta, focalizzata, e assiale – al fine di ricostruire i dati secondo categorie rappresentative e ricorrenti. Secondo un andamento ciclico, la prima fase di codifica aperta ha quindi costruito categorie (codici) usando il più possibile espressioni derivate dai testi. Poichè i codici, che si configurano come strumenti di classificazione dei dati, possono collocarsi a livelli diversi di astrazione e dettaglio, i riferimenti diretti ai testi e la ricerca di formulazioni sintetiche e il più possibile analoghe per lunghezza hanno perseguito l’obiettivo di coerenza nei processi di analisi.

In seguito, con la codifica focalizzata, esplorazioni sistematiche del corpus delle interviste hanno condotto ad una revisione dei codici, riformulando e razionalizzando le categorie mediante riletture e confronti incrociati tra i testi, e organizzando i codici rappresentativi selezionati in famiglie tematiche. La codifica assiale - la visualizzazione

---

‘*conseiller pédagogique*’ sono i termini specifici usati in contesti italiani e francesi. Per informazioni più dettagliate sui termini e ruoli specifici nelle diverse realtà indagate, cfr. cap. 3.2.

<sup>267</sup> Anche in questo caso, si usa un termine generico trasversale; i termini ‘*formateur référent*’ e ‘*supervisore*’ sono specifici delle realtà francesi e italiane; in contesto inglese, si usa il termine ‘*university tutor*’.

<sup>268</sup> Con modalità adeguate all’analisi di dati qualitativi, un approccio interpretativo-costruzionista collegato ai principi della *Grounded Theory* costruisce e interpreta significati condivisi, cercando regole di interpretazione ed espressione nei dati stessi (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2006). L’apporto teorico della *Grounded Theory* mette in evidenza l’importanza del contesto di riferimento – risultante dal legame tra linguaggio, pensiero e cultura – cui rimane ancorato ogni dato testuale, insieme alla relazione esplicita tra testi analizzati e concetti teorici generati. La triplice natura induttiva, contestuale e processuale dell’analisi secondo la *Grounded Theory* sembra particolarmente adatta alla presente ricerca; le elaborazioni concettuali risultano strettamente intrecciate ai dati indagati, tenendo conto della complessità dei contesti organizzativi e sociali, e del rapporto tra strutture e processi.

di connessioni e relazioni complesse in mappe concettuali (*networks*), come possibili chiavi interpretative di processi e fenomeni indagati - si è sviluppata in modo accumulativo, nel corso dei processi per elicitarne struttura e significato dai dati. Le funzionalità di ricerca del programma Atlas.Ti hanno permesso di passare in rassegna i codici secondo criteri di contiguità e co-occorrenza nei testi, facilitando la riorganizzazione dei dati.

La procedura ha previsto quindi il confronto con la letteratura di riferimento in rapporto agli obiettivi della ricerca, per costruire così una interpretazione dei fenomeni indagati che sia radicata nei testi di analisi. In tal senso, i *networks* – le reti di codici uniti da relazioni – rappresentano al contempo strumenti di indagine delle realtà indagate secondo prospettive metodologiche, e strumenti epistemologici per guidare le ricostruzioni e interpretazioni dei fenomeni, in mappe concettuali con riferimenti teorici sottostanti. Una codifica teorica sintetizza infine possibili relazioni tra le categorie collegate nella precedente codifica assiale, fornendo chiavi analitiche e interpretative dei fenomeni.

I *networks*, funzionando come metafore, suggeriscono collegamenti tra concetti (*nodes*), con relazioni (*links*) che possono essere deboli (tra codice e famiglia di appartenenza, per temi o caratteristiche comuni) o forti (tra uno o più codici). Le relazioni forti, che connettono codici o reti di codici, possono esprimere reti semantiche oppure processi, ed essere simmetriche (con influssi reciproci, come le associazioni) o asimmetriche (indicando caratteristiche, influssi e condizioni). Nel caso della presente ricerca, il ruolo delle relazioni collega i concetti, espressi dai codici, come sfaccettature molteplici del problema esplorato; nella maggior parte dei casi, le relazioni descrivono infatti processi complessi e influssi sistemici su più livelli, riguardo pratiche intrecciate a orientamenti e politiche, nella formazione degli insegnanti europei.

Si è fatto uso solo di alcune relazioni prefissate nel programma, collegate ai principi della *Grounded Theory*;<sup>269</sup> le altre relazioni sono state elaborate per l'indagine specifica, *in progress*. L'analisi ha previsto quindi l'uso di 12 tipologie di relazioni:

- di associazione (*is associated with*)
- di classificazione e descrizione (*is a; is part of; is property of; is phenomenon of; is context of*)
- di processo (*is condition for; is strategy for; is cause of; integrates; questions; contradicts*).

La presenza di frecce, nelle visualizzazioni riassuntive, indica relazioni asimmetriche, dove la direzione suggerisce dinamiche e influssi nel processo, oppure i rapporti tra agente, effetti e conseguenze.

La complessità dei fenomeni indagati ha comportato lo sviluppo di *networks* articolati, che hanno esplorato le questioni secondo prospettive complementari e integrate; inoltre, la ricerca di similarità e convergenze nei fenomeni indagati ha orientato verso una indicazione cromatica degli aspetti di importanza centrale, per

---

<sup>269</sup> Secondo le procedure di indagine suggerite dalla *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967), nella fase di codifica assiale le domande su categoria e fenomeno indagati sono le seguenti: quando, dove, perchè, chi, come, con quali conseguenze. Il programma Atlas.Ti presenta sei relazioni prefissate: *associated with; part of; cause of; contradicts; is a; property of*.

segnalare gli elementi con una maggiore frequenza (*groundedness*) e densità di collegamenti (*density*) nel corpus dei testi. Una funzionalità del software Atlas.Ti permette infatti di rappresentare i rapporti tra frequenza e densità del codice mediante tonalità tendenti al rosso oppure al blu, oltre a fornire i dati numerici corrispondenti. Dal punto di vista strutturale e grafico, la disposizione dei *networks* rispecchia la prospettiva adottata, in rapporto al fenomeno specifico: i nodi dei concetti chiave possono essere in posizione centrale, oppure in alto secondo una struttura gerarchica. In diversi casi, tuttavia, le complessità e sinergie di processi e influssi integrati si traducono in *networks* dalle polarità multiple.

Al termine dei processi ricorsivi di codifica, sono emersi 139 codici, con frequenze comprese tra i valori 2 e 36, e densità comprese tra i valori 2 e 14, organizzati in 10 famiglie tematiche. Esse riflettono, in parte, le questioni principali sottese al protocollo dell'intervista: prospettive europee sulla formazione, curriculum formativo, raccordi teoria-pratica, valutazione, prospettive disciplinari, punti di forza della formazione, immagine dell'insegnante, *standards* professionali rilevanti. Otto *networks* ricostruiscono infine fenomeni, processi, percezioni e interpretazioni emergenti dall'analisi dei dati; un *network* riassuntivo visualizza le connessioni tra *networks* e codici chiave.

L'analisi delle frequenze dei codici ricorrenti (con *groundedness* uguale o superiore al valore 10) nelle interviste dei soggetti, raggruppati in famiglie per ruolo e nazionalità, ha svolto una funzione complementare alla visualizzazione grafica mediante i *networks*. Ha infatti offerto prospettive sulle percezioni dei soggetti, filtrate secondo nazionalità o ruolo di appartenenza, consentendo di individuare le categorie di importanza prioritaria, ed esplorando possibili convergenze e diversità significative.

### *I risultati dell'analisi: le reti concettuali di codici ( networks)*

I risultati dell'analisi qualitativa – le reti concettuali rappresentate graficamente dai *networks* - vengono presentati seguendo prospettive concentriche di approfondimento, dal macrolivello di politiche e orientamenti educativi, al mesolivello delle istituzioni formative e al microlivello di pratiche e strategie formative, insieme a prospettive disciplinari e culturali riguardo insegnamento e profilo professionale atteso. Il *network* riassuntivo finale offre una visione d'insieme dei fenomeni indagati, delineando i collegamenti tra mappe e nodi concettuali chiave; le indicazioni su frequenze significative dei codici a maggior ricorrenza, secondo nazionalità e ruoli dei soggetti, completano infine l'analisi.

#### *1. Prospettive europee e nazionali sulla formazione degli insegnanti*

Il primo *network* (Figura 3.2) presenta le prospettive dei soggetti riguardo sviluppi e tendenze rilevanti nella formazione degli insegnanti a livello nazionale, e contiene 30 codici aggregati intorno a tre nuclei problematici, che si possono individuare leggendo il diagramma partendo dall'alto. Il primo nucleo di questioni riguarda gli influssi delle politiche europee su quelle nazionali, che comportano riforme in campo formativo; queste si implementano mediante riformulazioni di curricula e pratiche dagli esiti controversi, riflessi nel nucleo concettuale che occupa la sezione in basso a destra del

diagramma. Ciò si collega a prospettive culturali, ideologiche e scientifiche riguardo le competenze professionali dell'insegnante, che collegano il primo e terzo nucleo concettuale, nell'area articolata dal basso verso l'alto a sinistra.

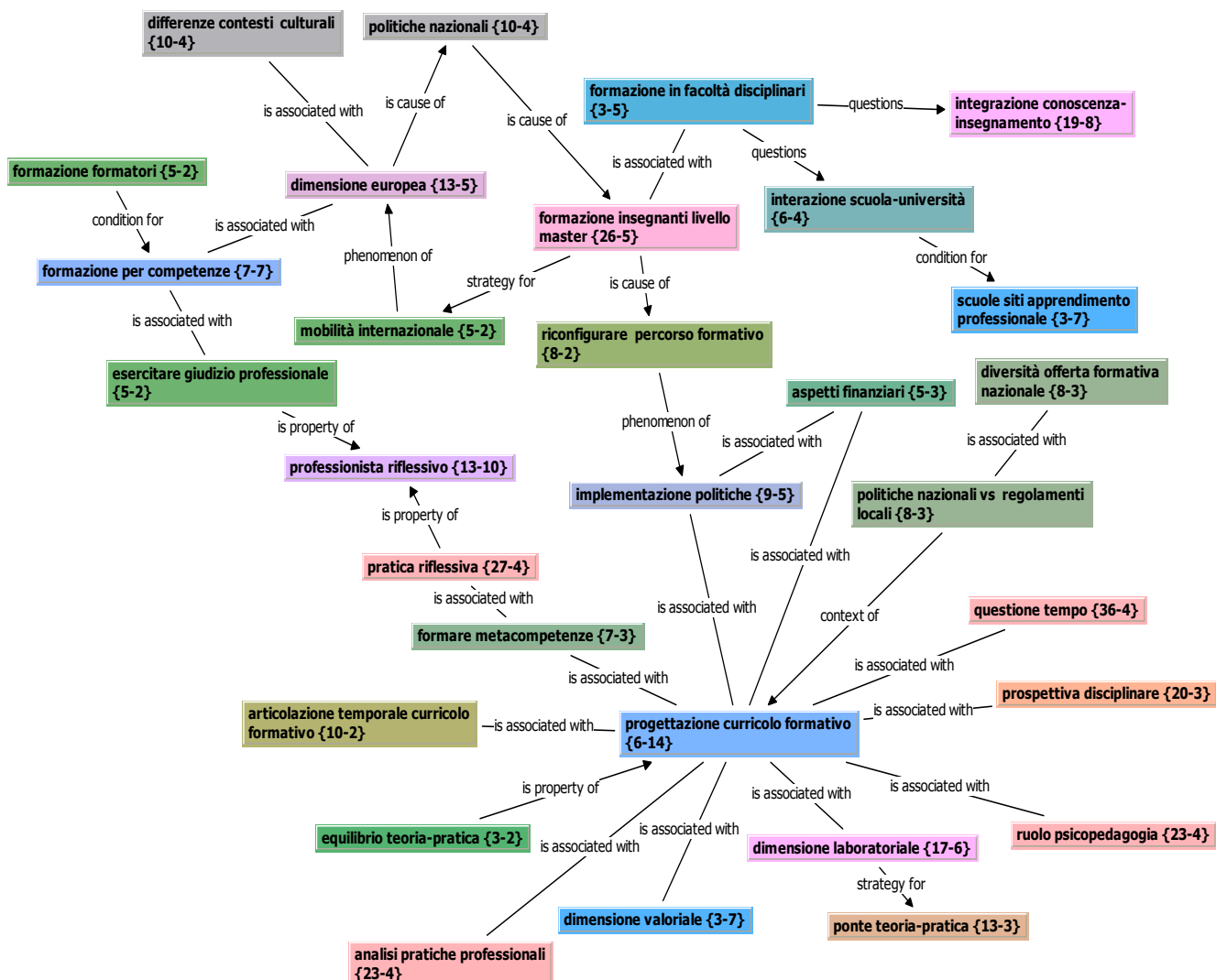


Figura 3.2 – Network 1: Prospettive europee sulla formazione degli insegnanti secondari (30 codici)\*

\* Legenda rappresentazioni cromatiche dei codici:

rapporto frequenza (primo valore del codice) - densità (secondo valore del codice)

Frequenza > Densità

Densità > Frequenza



Il nodo cruciale, ricorrente nel discorso dei soggetti intervistati, riguarda l'impatto delle politiche europee nel campo dell'istruzione universitaria, in seguito al processo di Bologna. In particolare, la formazione degli insegnanti secondari collocata a livello master viene intesa con esiti di segno diverso – di involuzione o miglioramento, a seconda delle combinazioni tra modelli nazionali esistenti e interpretazioni locali di



politiche europee. Per quest'ultimo aspetto, una variabile significativa è costituita dalle dinamiche di orientamenti e politiche statali, in rapporto ad indicazioni provenienti da esperti e operatori in campo educativo e formativo. Il carattere istituzionale della formazione degli insegnanti la rende particolarmente sensibile agli influssi regolativi statali per motivi finanziari, legislativi e progettuali; gli impatti ideologici, politici ed economici di dinamiche europee e globali possono quindi risultare rilevanti (Cummings, 2003).

Ciò può generare situazioni contraddittorie o critiche, quando le istituzioni statali intervengono con modalità e decisioni che appaiono poco meditate, trascurando implicazioni fondamentali su esiti e caratteristiche della formazione:

[la formazione a livello master] non migliorerà la qualità di pensiero e riflessione dei futuri insegnanti. Non lo farà. Secondo me, ma io non sono contraria, dico soltanto che non è una soluzione magica, per niente, e molti non hanno riflettuto abbastanza su ciò che costituisce il pensiero critico nella formazione degli insegnanti... Penso che il governo, di qualunque colore sia, tenderà di ignorare sempre più le università, e... avremo un master nazionale per l'insegnamento e sarà fonte di confusione, e non sarà concettualizzato con cura, e sarà uno strumento con cui il governo può rispondere ai propri scopi... (intervista H.H., 34-38)

Il commento riguarda la situazione inglese, dove la formazione degli insegnanti secondari finora si è collocata principalmente a livello di specializzazione post-laurea (*Postgraduate*), e l'istituzione di un nuovo master specifico, data la diversificazione dell'offerta formativa nazionale, può avere esiti incerti per la qualità professionale degli insegnanti. Tuttavia, atteggiamenti istituzionali analoghi e situazioni simili si possono ritrovare in altri contesti nazionali, come quello francese:

... dobbiamo aderire al processo di Bologna... e costruire un nuovo master per la formazione degli insegnanti nell'università. Significa che, tutto il lavoro di sviluppo professionale che abbiamo fatto per vent'anni – non vogliamo perderlo, ma d'altra parte i dipartimenti disciplinari vogliono riprendersi la formazione degli insegnanti... ma non lavorano sull'analisi delle pratiche professionali... così la grande paura che abbiamo, è di perdere la base scientifica professionale che abbiamo costruito con fatica negli ultimi vent'anni. (intervista M.A., 30)

In Francia, come in Italia, la formazione degli insegnanti è stata finora gestita da istituzioni interateneo, che hanno perseguito, nei curricula formativi, l'integrazione tra aspetti pedagogici, disciplinari e professionali; gli sviluppi di riforme recenti affidano invece la formazione degli insegnanti secondari alle facoltà disciplinari. Il commento dell'intervista si riferisce all'analisi delle pratiche professionali, considerata cruciale per lo sviluppo delle competenze degli insegnanti come professionisti riflessivi (Altet et al., 2006; Altet, 2009).

Il punto di vista di un coordinatore di area disciplinare sottolinea invece gli aspetti positivi del nuovo master professionale in Francia:

... adesso nella situazione francese sono del tutto separate [prospettiva disciplinare e prospettiva pedagogica] ma è per questo che credo che il master potrebbe essere positivo perché potremmo collegare i due aspetti... se vuoi insegnare... hai bisogno delle conoscenze, della motivazione ma anche della pratica e della riflessione sulla pratica. Così se riusciamo a collegare tutto, con gruppi di formatori che lavorano insieme ed evidenziano i collegamenti ai

corsi, b  allora dovrebbero integrarsi davvero... sarebbe soprattutto un modo per espandere non solo le conoscenze, ma le competenze, per usarle secondo qualsiasi esigenza. (intervista M.P., 71-75)

L'accento sulla formazione delle competenze degli insegnanti, risonante con politiche e raccomandazioni europee,   ricorrente, in particolare, nel discorso dei soggetti francesi – probabilmente in seguito al recente documento nazionale sulle dieci competenze di base richieste agli insegnanti, indicato come quadro di riferimento per la riconfigurazione del curriculum formativo da parte delle istituzioni universitarie (cfr. capitolo 3.2.1).

Un altro commento esprime note parallele, riferendosi ad un contesto nazionale diverso:

... gli studenti in Spagna, adesso e nel futuro, dovranno frequentare un master dopo la laurea, cos  se vuoi diventare insegnante di matematica hai gli studi disciplinari e poi la formazione. Il che significa che quando hai iniziato, forse non volevi fare l'insegnante. Avrei voluto che la formazione iniziale cominciasse prima...   un master professionale, ma   solo un anno... i corsisti studiano in modo intensivo e poi hanno il tirocinio... la mia esperienza   che... quando tornano qui [all'universit ] dovremmo aiutarli a capire come associare teoria e pratica. (intervista N.F., 25)

Il contesto spagnolo   infatti caratterizzato da un' interpretazione peculiare del processo di Bologna - studi universitari di primo livello di 4 anni seguiti da un master annuale. Per la formazione degli insegnanti in Spagna, gli studi a livello master sono considerati, in genere, un miglioramento qualitativo, rispetto ad una situazione precedente poco omogenea, in attesa dell'applicazione di riforme a lungo rinviate:

... [ci sar ] la sostituzione, attesa a lungo, dei corsi brevi del CAP, con quello che noi chiamiamo un master professionale, che diventer  un master europeo, e un requisito per chiunque lavori in campo educativo. (intervista M.B., 91).

... nella secondaria il problema   che dopo quattro cinque anni di universit , hanno una formazione iniziale scarsa, inadeguata. Credo alzer  il livello, e forse lo render  pi  omogeneo... ora ci sono eccezioni, dipende dalla formazione iniziale nelle varie universit , in futuro non ci saranno eccezioni (intervista A.D., 121-123)

Nel caso di corsi formativi di durata annuale, come in Spagna e Inghilterra, la questione tempo risulta fondamentale per la qualit  e rilevanza della formazione; nel caso inglese, l'interazione di prescrizioni di studi a livello master con le normative esistenti genera tensioni e criticit :

... adesso abbiamo questa idea del livello master, aumentiamo le basi teoriche di quello che fanno, ma   un'aggiunta al loro enorme impegno di pratiche didattiche e non credo sia gestibile in realt . Non senza enorme stress e con danni alla parte pratica o teorica... non credo sia stato ben meditato. (intervista A.B., 63)

... sono sicura che ci saranno studenti che possono essere inadatti ad un corso completo di livello master... avrei preferito che gli studenti potessero completare il corso di formazione in due anni con il diploma di master, invece di proseguirli pi  tardi, sarebbe costoso per il governo,

potrebbe anche scoraggiare gli insegnanti, l'idea di fare altri due anni di studi. (intervista E.L., 15)

Nel contesto inglese, infatti, il corso universitario annuale di formazione per insegnanti secondari (PGCE), con le recenti riforme di convergenza europea, prevede alcune unità di studio con crediti di livello master, con la possibilità di proseguire gli studi nella carriera professionale futura. Tuttavia, le regole statali riguardo la durata minima del tirocinio nelle scuole (24 settimane in un anno di corso) rendono il carico di lavoro complessivo notevole, aggiungendosi all'impatto con la pratica didattica in classe. La formazione a livello master si configura quindi, nel contesto locale, come questione controversa, anche se vengono riconosciuti aspetti positivi:

... ha portato la riflessione ad un livello leggermente più alto... da quello che dicono i formatori nelle scuole, ha certamente arricchito le loro conoscenze e forse le loro abilità di riflettere su certi aspetti delle loro pratiche e sul tirocinio in generale. (intervista A.B., 33)

La riconfigurazione del percorso formativo a livello universitario è stata necessaria in tutti i contesti indagati, comportando sia modifiche dei curricula, sia cambiamenti istituzionali. Nel caso dell'Italia, il quadro normativo proposto al momento in cui si scrive, ridurrebbe le opportunità di sinergie produttive tra i mondi dell'università e della scuola, che favoriscono invece una formazione professionale integrata:

... quella che è la cosa più negativa è che... il rapporto tra università e sistema scolastico sarebbe limitato solo a [un] anno [dopo la laurea di secondo livello]. (intervista G.L., 56)

Una situazione simile si prospetta anche in Francia, con la riduzione del periodo di tirocinio annuale dei futuri insegnanti, finora considerati *stagiaires* retribuiti, con probabili motivazioni pratiche:

... è anche un modo per ridurre gli investimenti nella formazione... penso che la progettazione del master professionale per gli insegnanti sia una buona cosa, ma è vero che a molti colleghi sembra che il governo pensi più in termini di risparmio che di supporto a procedure efficaci di formazione. (intervista M.P., 21)

La questione della formazione degli insegnanti europei a livello master, collegata alla mobilità internazionale, dovrebbe essere posta in termini differenti, secondo una testimone privilegiata:

Naturalmente... da buona europea credo [che un master europeo per la formazione degli insegnanti] sia un'aspirazione desiderabile... dovrebbero discuterne seriamente, perché al cuore della questione, c'è ancora la domanda, 'com'è un bravo insegnante?'... e poi devi considerare differenze contestuali e culturali d'ogni genere... e una volta deciso questo, ci si chiede come si preparano dei bravi insegnanti... ciò che non si può accettare, è che si incontrino per parlare dei dettagli tecnici, come fanno. La fattibilità pratica, se hai questi o quei crediti... no, no, no. Non puoi iniziare da là, devi avere chiarezza concettuale... ecco perché dico che serve uno sforzo intellettuale, non politico. (intervista H.H., 48-50)

## 2. Curriculum formativo

Con una prospettiva più dettagliata, tra il macrolivello nazionale e il mesolivello dell'istituzione formativa, il secondo *network* (Figura 3.3) approfondisce l'area centrale del precedente, concentrandosi sulle caratteristiche di un curriculum formativo adeguato alle sfide poste da cambiamenti globali e politiche europee o nazionali, rilevante secondo indicazioni di ricercatori ed esperti. Il diagramma può essere letto dall'alto verso il basso, con quattro nodi significativi legati a quello di partenza; l'area di sinistra sviluppa questioni relative al curriculum formativo, mentre quella di destra accenna a problematiche di raccordi tra teorie e pratiche, sviluppate poi in un altro *network* specifico.

Le percezioni dei soggetti intervistati evidenziano alcuni nodi cruciali controversi; pur convergendo sull'opportunità di bilanciare e integrare dimensioni pedagogiche, didattiche disciplinari e pratiche, i punti di vista si differenziano riguardo il ruolo delle prime in rapporto alle altre.

Un soggetto sottolinea

i punti di integrazione e di sinergia esplicita tra ciò che la cultura psicopedagogica può dare e ricevere dalla cultura delle didattiche disciplinari... [in un curriculum che] fa capire l'importanza non solo di conoscere bene la disciplina, cioè leggi e fondamenti storico-epistemologici, ma soprattutto di imparare a integrare la disciplina conosciuta con l'insegnabilità della stessa disciplina. E quindi attraverso il laboratorio di didattica disciplinare di simulare i risultati di questo sforzo di integrazione tra conoscenza e insegnamento. (intervista U.M., 7-17)

Secondo questo punto di vista, l'area professionale, legata alla formazione psicopedagogica, è apparsa spesso sottovalutata nella sua centralità rispetto alle didattiche disciplinari, nelle pratiche formative di diversi contesti italiani, per problemi di 'visibilità e comprensione':

... un vizio accademico retorico legato al presupposto, molto diffuso ancora nelle facoltà sia umanistiche che scientifiche... che è sufficiente sapere per saper insegnare... persevera un atteggiamento che considera la formazione iniziale degli insegnanti come del tutto residuale rispetto alle tematiche proprie della ricerca scientifica. (intervista U.M., 3-25)

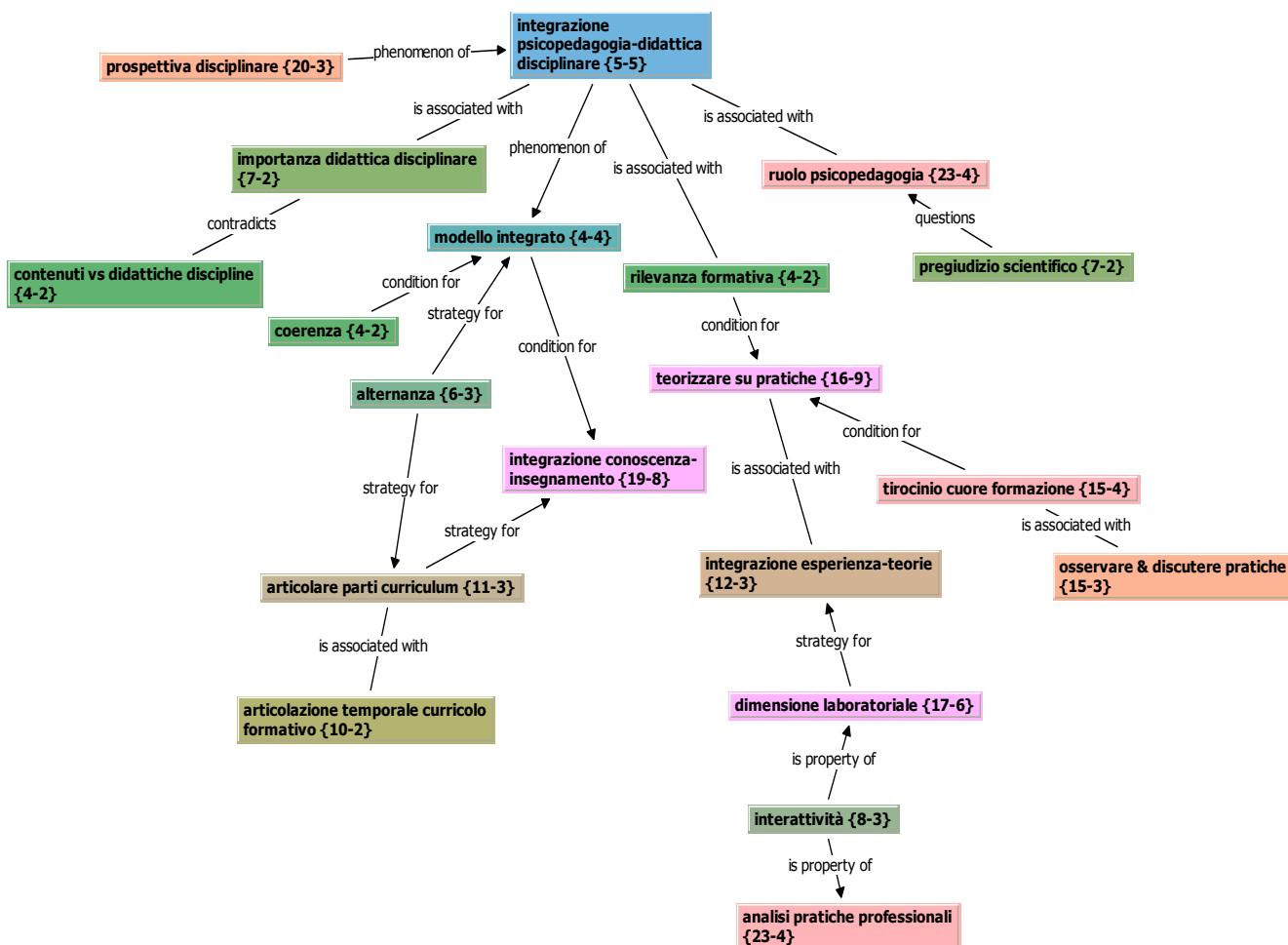


Figura 3.3 – Network 2: Curriculum formativo (20 codici)\*

\* Legenda rappresentazioni cromatiche dei codici:  
 rapporto frequenza (primo valore del codice) - densità (secondo valore del codice)

Frequenza > Densità

Densità > Frequenza



Commenti simili vengono espressi riguardo un basso status della formazione iniziale degli insegnanti, in ambito universitario inglese:

... nel sistema universitario... molti pensano che la formazione iniziale degli insegnanti sia molto più orientata alla pratica, con minori fondamenti teorici, con una terminologia più facile da capire... ci sono certamente gerarchie... e la formazione degli insegnanti è di solito in fondo alla lista... sta cambiando ma c'è ancora questo atteggiamento, secondo me. (intervista E.L., 228)

D'altro canto, il testimone privilegiato inglese sembra mettere in dubbio un ruolo prioritario della dimensione psicopedagogica nella formazione:

... va bene, la domanda è, quale teoria è utile? Non puoi studiare tutto, devi prendere decisioni... occupiamoci dell'apprendimento... non abbiamo molto tempo, devo presentare Bruner o Piaget oppure devo presentare un insieme di studi empirici, condotti in classi reali con alunni e insegnanti reali... dove i bimbi parlano delle strategie di apprendimento che usano, oppure presento Vygotsky? Perché è bello sapere, avere una mappa del territorio per la psicologia... ma poi? Riterrei molto più utile dire, pensiamo a come gli studenti concepiscono l'apprendimento, e discutere su ciò che è condiviso in letteratura... pensiamo a questo come insegnanti, cosa vuol dire? quali sono le implicazioni? Devono costruire significati da soli, perché questo abbraccia tutte le teorie. (intervista H.H., 137)

I commenti di un connazionale collegano tale prospettiva a caratteristiche normative e istituzionali del contesto:

A volte mi rammarico per la perdita dei pilastri educativi... sociologia, storia dell'educazione, psicologia. Nei nostri corsi, avendo più tempo a scuola, si può far meno all'università... non ne abbiamo proprio il tempo. (intervista A.B., 204)

La dimensione didattica disciplinare, di conseguenza, incorpora la dimensione psicopedagogica, con queste argomentazioni:

Va nella disciplina, non la distinguiamo. È incorporata nella disciplina, assolutamente. Perché, la ragione per cui è incorporata nella disciplina, è che se non è percepita come rilevante dagli studenti, non la apprenderanno. E il modo per farla vedere rilevante sta nell'inclusione negli studi disciplinari, allora la considereranno rilevante. (intervista H.H., 122)

... non abbiamo una forte componente di corsi pedagogici generali, viene trattata attraverso la disciplina... certamente le discipline hanno una forte predominanza sull'area generale, ed è diverso dagli altri paesi. (intervista E.L., 184)

... devono avere una comprensione sicura della disciplina, ma anche di come gli studenti apprendono, e perché trovano difficili aspetti diversi della materia, e così loro, gli insegnanti hanno l'abilità di mediare tra l'apprendimento e le conoscenze disciplinari... significa avere la percezione di quali sono le complessità e i problemi di insegnare, come puoi scomporre una disciplina in un modo che sia interessante ma anche impegnativo, non semplificato... (intervista E.L., 94-96)

Questo approccio sembra sotteso da concettualizzazioni delle conoscenze pedagogiche disciplinari come inseparabili da orientamenti valoriali su come insegnarle; la disciplina di insegnamento viene considerata quindi un contesto concettuale che organizza le conoscenze professionali degli insegnanti, mediante costrutti personali sulla disciplina (Shulman, 1987; Medwell et al., 1988; Ellis, 2007).

Nei commenti riferiti a realtà francesi, dove la formazione in alternanza tra università e scuola è concentrata nel secondo anno di formazione, compaiono prospettive analoghe, che suggeriscono l'opportunità di collegamenti diretti tra dimensione pedagogica e pratiche professionali fin dall'inizio:

... il secondo anno [di formazione] è del tutto separato, l'unico collegamento è la pedagogia dell'anno precedente... pedagogia teorica, ma poiché non hai mai insegnato non fai i

collegamenti, non puoi... così il lavoro per l'esame [di stato, al termine del primo anno di formazione] è teorico, e poi l'anno successivo... improvvisamente sei in classe e capisci cosa significa insegnare... accrescerei la dimensione pedagogica ma collegata al lavoro in classe... forse con più periodi di osservazione in classe. (intervista C.C., 83-91)

Ciò sembra ricevere conferme da studi riguardo le esperienze di tirocinio come fattori potenti per lo sviluppo di idee pratiche e sistemi di teorie personali. Un approccio progressivo, con l'apporto fondamentale dei formatori che facilitino la discussione in seguito alle pratiche in classe, sembra avere particolare efficacia per lo sviluppo di identità e competenze professionali (Tillema, 2000).

L'articolazione del curriculum formativo in termini temporali risulta quindi cruciale, per favorire tali collegamenti diretti tra dimensioni teoriche e pratiche didattiche, percepiti come significativi da futuri insegnanti, formatori ed esperti:

... so che lo fanno in Francia, in certa misura anche molte istituzioni in questo paese [l'Inghilterra], dove hai settimane divise... diciamo due giorni alla settimana guardando l'aspetto teorico e poi tre giorni a scuola... o forse potresti avere due giorni di teoria, due giorni a scuola e un giorno in cui torni qui e rifletti e cerchi di collegare i due aspetti. (intervista A.B., 153)

### 3. Teorizzare sulle pratiche

La questione centrale rappresentata nel terzo *network* (Figura 3.4), in quanto sottesa a fini, obiettivi, esiti e strategie nella formazione, appare quella delle sinergie tra dimensione teorica e pratica - della tensione tra elementi accademici e professionali del curriculum, rilevata anche dal rapporto europeo TUNING (González & Wagenaar, 2005).

La rappresentazione grafica può essere letta partendo dal nodo tematico a destra in centro, che dà il titolo al *network* – teorizzare sulle pratiche. Da esso si diramano nuclei concettuali che spiegano perchè la questione risulta centrale per una formazione rilevante, e suggeriscono come promuovere tali processi, con strategie e modalità diversificate. Vengono quindi richiamati alcuni nodi concettuali del *network* precedente sul curriculum formativo, strettamente collegato per aspetti strutturali.

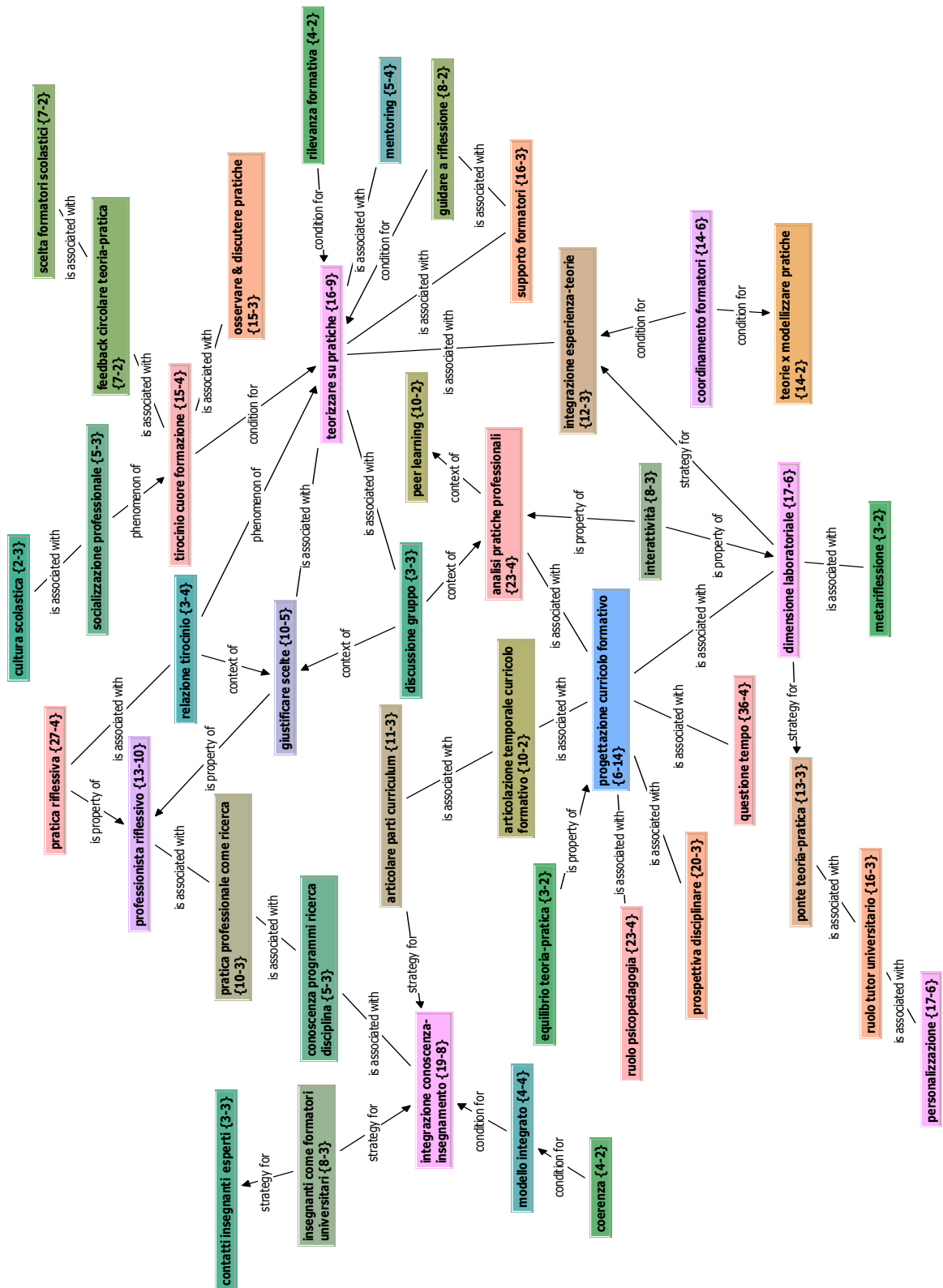


Figura 3.4 – Network 3: Teorizzare sulle pratiche (41 codici)\*



**\* Legenda rappresentazioni cromatiche dei codici:**

**rapporto frequenza (primo valore del codice) - densità (secondo valore del codice)**

**Frequenza > Densità**

**Densità > Frequenza**



Le percezioni dei soggetti evidenziano prospettive convergenti riguardo la necessità di concepire la questione come prioritaria, con motivazioni analoghe riguardo lo sviluppo di competenze professionali riflessive e di ricerca (suggerite dai nodi concettuali in alto):

... il futuro insegnante teorizza, sulla pratica che vede, sulla pratica che fa, e cerca di legare alle teorie altrui. Io vedo che le due cose devono andare insieme però sprigiona dalla pratica. (intervista C.M.C., 52)

...le teorie pratiche di insegnamento sono teorie dell' incertezza... la pratica è sempre una ipotesi d'azione... dico ai corsisti... quando entrate in classe, per fare ipotesi d'azione, ipotesi di interpretazione di ciò che sta accadendo. (intervista M.A., 63)

Il tirocinio, di conseguenza, viene considerato concordemente il cuore della formazione, contesto e opportunità principale per mobilitare processi di apprendimento cruciali:

... ciò che sappiamo, sia dalla nostra esperienza, sia dalla nostra ricerca, è che le domande giuste sulla formazione degli insegnanti devono riguardare cosa succede nelle scuole... 'come imparano nelle scuole?' 'come possiamo sviluppare il curriculum formativo nelle scuole?' (intervista H.H., 73)

... il tirocinio deve essere prioritario, perchè si impara così tanto quando sei circondato da altri [colleghi] e hai un riscontro costante sulle tue lezioni. (intervista N.W., 97)

In effetti io assegno grande, grande importanza al tirocinio... penso davvero... che sia il momento e il luogo quando tutto ha un senso ed è il modo principale per migliorare e avere esperienze interessanti... hai bisogno di tutto il resto come sfondo, naturalmente tutto è necessario ma quello è il luogo... (intervista C.C., 119-121)

Un aspetto critico riguarda l'osservazione e discussione delle pratiche didattiche dei futuri insegnanti, giudicate fondamentali; in alcuni contesti nazionali - Italia e Spagna – la responsabilità viene interamente affidata ai formatori scolastici:

... finchè il supervisore non può prendere visione di quello che succede effettivamente in classe, è molto difficile riuscire a integrare la teoria e la pratica professionale in maniera veramente efficace perchè, come dire, la figura del supervisore si affida comunque ad una presenza, a una riflessione fatta da altri. (intervista A.F., 63)

... quello che manca... parlo del tirocinio, è che il supervisore... non ha potuto veder agire il suo studente. Questo è fondamentale... hanno la capacità? Non solo hanno la capacità, son tagliati per fare questo lavoro o no? (intervista C.M.C., 90)

In Francia e Inghilterra, invece, sia i formatori universitari, sia i mentori scolastici sono coinvolti nell'osservare i corsisti in classe, consentendo triangolazioni di prospettive, discussioni e valutazioni formative efficaci, come commentano i formatori universitari:

... devono osservare insieme [formatore scolastico e universitario] e poi discutere perchè pensano che lo studente sia bravo in quest'area o soddisfacente... l'abbiamo reso un requisito obbligatorio in tutte le scuole di tirocinio. (intervista E.L., 248)

... la mia parte preferita è probabilmente questa... perchè penso che molte, molte cose cambiano dopo questo tipo di discussione, è il solo momento quando puoi discutere con loro sulle pratiche reali... e quasi sempre ti dicono dopo che ha cambiato completamente il loro punto di vista, è sempre il punto di svolta nel percorso, questa è la parte che preferisco. (intervista E.T., 157-159)

Il ruolo determinante dei formatori emerge dalla rappresentazione grafica della mappa concettuale: riferimenti ad essi si possono individuare, in modo circolare, come elementi finali di quasi tutti i nuclei concettuali chiave. Iniziando da sinistra, l'efficacia di insegnanti esperti che abbiano anche il ruolo di formatori universitari viene indicata come essenziale per un curriculum coerente, che integri dimensione teorica e pratica, "sollevando dubbi sistematici sulla immediata applicabilità dei contenuti teorici e culturali del curriculum... e cioè domandando sempre perchè. E questo lo possono fare solo gli insegnanti esperti..." (intervista U.M., 51).

In basso a sinistra, si ricorda il ruolo del formatore universitario per personalizzare la formazione e consentire i raccordi tra teorie e pratiche:

... gli studenti, molto spesso quello che vogliono è la soluzione rapida, le abilità pratiche e devi costruire le due cose insieme per mostrare, dimostrare, far sperimentare, ad esempio, se pensi alle abilità di lettura, l'esperienza reale di leggere in una lingua sconosciuta. (intervista E.L., 156)

Il supporto e coordinamento di formatori universitari e scolastici viene poi definito aspetto essenziale (ed elemento di criticità in taluni casi) per guidare e sostenere processi riflessivi, e costruire modelli teorici personali sulle pratiche (nuclei concettuali in basso a destra). Infine, la scelta dei formatori scolastici (in alto a sinistra) appare cruciale per attivare circolarità di processi formativi e fornire riscontri individualizzati, tra il teorizzare e sperimentare dei futuri insegnanti, anche se appare un aspetto a volte critico per mancanza di motivazione e riconoscimento del ruolo, con livelli di qualità diversificati.

Sviluppare nei futuri insegnanti le capacità per teorizzare sulle pratiche implica, innanzitutto, che giustifichino le proprie scelte, come commentano più soggetti, anche se lo sviluppo di tali disposizioni si rivela difficile:

... insistere affinché nel momento della riflessione ma anche nel momento della progettazione i corsisti giustifichino le loro scelte alla luce degli aspetti culturali e teorici del curriculum, direi che è molto importante. (intervista A.F., 69)

... ciò che vedi è che hanno perso la teoria mentre erano in tirocinio. Ti presentano [nella relazione finale] una collezione di attività molto belle, più o meno collegate, e molto spesso finisci per scrivere a fianco perchè, perchè, perchè... ancora non vedo i futuri insegnanti, quando entrano in classe, che pensino, oggi farò questo perchè questa settimana gli obiettivi sono questi... penso che gli insegnanti all'inizio, vogliano colpire con attività complicate ed efficaci, che non hanno sempre una struttura chiara (intervista N.F., 125).

Come spiega il testimone privilegiato inglese, ai futuri insegnanti viene chiesto moltissimo, con tensioni e insicurezze tra richieste e priorità contrastanti – insegnare in modo competente, e problematizzare le proprie pratiche:

... lo sviluppo di conoscenze professionali non è solo imparare come fare, significa in realtà avere molta più familiarità con il perchè... e se tutto ciò che hai è la dialettica tra la pratica degli insegnanti esperti e la tua, non basta... perchè stai sviluppando le pratiche nello stesso contesto degli insegnanti da cui impari, allora serve un terzo elemento, le evidenze dalla ricerca... bisogna esporre pensieri e pratiche in maniera più pubblica. E uno dei modi è attingere a conoscenze pubbliche di ricerca, così hai un tipo diverso di dialettica... e diventi consapevole delle tensioni, dove credo si sbagliano è pensare di trovar risposte... dagli insegnanti o dalla ricerca. No. Troveranno risposte attingendo a tutte le fonti e interrogandole tutte... sperimentandole, imparando cosa cercare, ponendosi continuamente domande. (intervista H.H., 128-130)

Giustificare le proprie scelte implica confrontarsi e condividere con gli altri, in comunità di apprendimento e pratiche professionali:

... non c'è pratica professionale che non sia consapevole della sua teoria... la teoria di quella pratica... è raramente esplicitata... ogni pratica professionale è un programma di ricerca, esplorazione e intenzione e come tale ha un nucleo teorico in cui l'insegnante crede... è la mancata esplicitazione di questo nucleo teorico alla mente del suo autore e degli altri... che ostacola il superamento dell'individualismo didattico... (intervista U.M., 39)

Le strategie suggerite per promuovere raccordi tra teoria e pratica, il teorizzare pratico dei futuri insegnanti (Hagger & McIntyre, 2006), si articolano in modo diverso nei discorsi degli intervistati, riflettendo peculiarità di culture formative.

L'analisi di pratiche professionali, aspetto caratteristico della formazione francese in alternanza tra scuola e università, coinvolge gruppi di corsisti nel discutere una situazione critica dalle loro pratiche didattiche, di solito mediante l'analisi di segmenti di lezioni registrate e di 'copioni', narrazioni della lezione:

si lavora sulla pratica vera, globale in classe. Solo dieci minuti di registrazione video in classe... lavoriamo su ciò che è successo in dieci minuti... per capire come ha funzionato e per proporre cambiamenti. (intervista M.A., 6-17)

... l'abilità di fare un passo indietro e osservare le cose con distacco e non con affettività ed emozioni... per rendere chiara la situazione difficile. (intervista E.T., 149)

... ogni volta che discutono nell'analisi di pratiche professionali, ci può essere una soluzione nelle letture pedagogiche... è collegato in un certo senso e anche al tirocinio... diventi

consapevole che la soluzione è in quello che hai letto o un seminario, di solito è allora che capiscono. (intervista C.C., 137-139)

La teoria permette di rileggere la pratica, di ri-analizzarla, e permette anche una analisi di quella pratica quando ha avuto luogo... è molto più interessante che il formatore mobiliti teorie al momento di un caso concreto che si presenti, quando le teorie permettono di comprendere un caso concreto... moltiplicando le situazioni di analisi delle pratiche, nel loro ambito... si possono fare delle pause per riprese teoriche. (intervista P.B., 43-50)

Le teorie, in questa prospettiva, sono concepite come “strumenti di lettura della pratica, e di modellizzazione della pratica in senso scientifico” (intervista P.B., 58), dove il modello è inteso, in senso scientifico, come paradigma, esempio da copiare.

La dimensione laboratoriale, seppure interpretata con declinazioni diverse, risulta una presenza trasversale significativa nei contesti formativi indagati; secondo le percezioni dei soggetti, viene considerata particolarmente efficace per l'integrazione tra conoscenza e insegnamento, quindi per processi circolari di collegamento tra teorie e pratiche. Tra le strategie e attività suggerite, emerge quindi in modo ricorrente la modalità seminariale di discussione sulle pratiche didattiche, che si può avvalere, come risorse, di lezioni videoregistrate corredate da spiegazioni e commenti degli insegnanti coinvolti, per favorire processi di metariflessione.

L'obiettivo primario risulta la preparazione di insegnanti che siano “non solo esecutori di un curriculum progettato da altri, ma ricercatori su di esso, come soggetti che riflettono in profondità sulla loro area disciplinare” (intervista E.L., 288):

... perciò devono esser preparati ad attingere a conoscenze da una varietà di fonti, incluso il proprio insegnamento, dati e idee provenienti dal governo, includendo anche esiti di ricerche, e devono saper interrogare tutte queste fonti per prendere le decisioni migliori per i loro studenti. (intervista H.H., 22)

Ritorna, come elemento critico, “la questione organizzativa dei tempi eccessivamente compressi, che inevitabilmente influisce poi sulla qualità del lavoro svolto e insomma sul fatto che metabolizzino effettivamente le cose proposte” (intervista A.F., 43); spesso, “non viene pianificato il tempo per gettare ponti tra teorie e pratiche” (intervista N.F., 11).

Si possono notare infine interpretazioni diverse, a volte critiche del paradigma riflessivo:

Non mi piace la parola ‘riflessivo’, penso che la pratica riflessiva sia un cliché, non so che significa, è solo ciò che dicono tutti. Mi piacerebbe chiedere loro, come insegnano ad essere riflessivi, credo che molti siano convinti di diventare riflessivi se pensano sulle questioni, noi no. Devi imparare come riflettere. E torniamo di nuovo all'interrogare evidenze da varie fonti. (intervista H.H., 124)

... non sono d'accordo con questa ossessione corrente con la riflessività... penso che un essere umano normale, un professionista normale pensi prima di agire e sebbene ci possa essere un certo numero di professionisti che magari non lo fa, ciò non significa che sia l'invenzione della ruota, la pratica riflessiva. Penso sia implicito, se un insegnante vuole imparare, ha a cuore gli studenti, vuole aiutarli ad imparare, non può farlo se non pensa cosa fare e perchè, come è

andata e come avrebbe potuto far meglio e come farà domani. Se prendi le cose che fai come un professionista, la teoria viene valorizzata. (intervista N.F., 119)

#### 4. Rappresentazioni sui bravi insegnanti

Viene ripreso e sviluppato, nel quarto *network* (Figura 3.5), un nucleo concettuale ricorrente nei *networks* precedenti – la figura professionale dell’insegnante, sottesa come obiettivo ed esito della formazione. Emergono, in questa circostanza, le connotazioni culturali, scientifiche e morali di modelli e paradigmi multipli, per una professione soggetta ad adattamenti spaziali e temporali, in contesti sociali ed educativi diversi (Perrenoud et al., 2006). Può risultare quindi interessante esplorare convergenze possibili sul concetto dell’insegnante ideale, risultante dalla mediazione di risposte a questioni fondamentali sulla formazione degli insegnanti (Tatto, 2006).

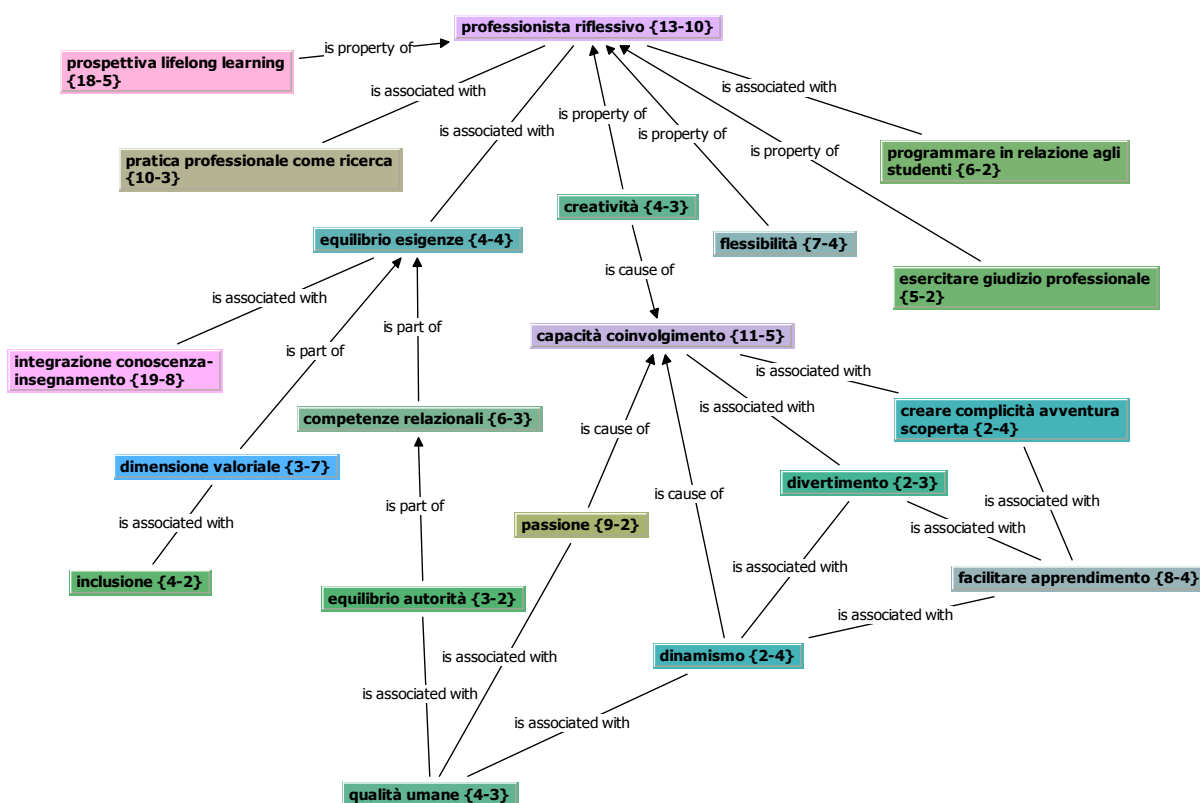


Figura 3.5 – *Network 4: rappresentazioni sui bravi insegnanti (20 codici)\**

\* Legenda rappresentazioni cromatiche dei codici:

rapporto frequenza (primo valore del codice) - densità (secondo valore del codice)

Frequenza > Densità

Densità > Frequenza



Il diagramma si articola dall’alto verso il basso, declinando numerosi aspetti della professionalità dell’ insegnante, e sottolineando istanze ed esigenze molteplici. Due

nuclei concettuali centrali sviluppano dimensioni complementari e interconnesse, che si possono ricondurre a qualità umane, capacità comunicative, e competenze relazionali dell'insegnante, viste nei loro stretti intrecci con aspetti tecnici professionali.

La prospettiva del primo nucleo considera la capacità di coinvolgere gli studenti, che implica insegnanti interessati alla propria disciplina e alle persone che la apprendono:

... l'entusiasmo per la disciplina che si insegna e la capacità speciale di accendere scintille negli studenti. Questo può avere un insegnante che anima qualsiasi cosa insegni... insegnanti che si considerino facilitatori di apprendimento, di conoscenze. (intervista M.B., 79-81)

Le componenti di entusiasmo, dinamismo e interattività ricorrono in diversi commenti, mettendo in risalto l'importanza di qualità personali, disposizioni valoriali e attitudini dell'insegnante:

... una persona che rappresenti un'ottima pubblicità per l'apprendimento e per la disciplina... penso che gli insegnanti dovrebbero essere interessanti... voglio che si entusiasmino, che siano consapevoli di essere coinvolti nel futuro... è importante, è così importante, ed è impegnativo e difficile. (intervista H.H., 113-117)

L'azione fondamentale di facilitare apprendimento e sviluppo autonomo degli studenti rappresenta un altro elemento ricorrente, collegato a capacità comunicative e di empatia :

... qualcuno che può... facilitare le conoscenze e avere la fiducia degli studenti, affinché siano disposti a correre rischi, fare errori e sapere che saranno compresi e valorizzati ugualmente come individui. (intervista K.H., 60)

... non è solo un facilitatore, aiuta a costruire le conoscenze... devi aiutarli a strutturare le conoscenze, così aiuti a fare ricerche e risolvere problemi... l'integrazione di conoscenze diverse. (intervista M.A., 54)

... fa sentire i suoi allievi complici di un'avventura di scoperta e di reinvenzione del sapere in tutti i suoi aspetti... come se fosse una bottega di artigiano che sta forgiando nuovi strumenti per i quali sono necessarie nuove microscoperte... è necessario, però, rendersi conto di cosa è avvenuto in passato... capire quali sono i paradigmi importanti... e guardarsi sempre attorno nel mondo attuale... e dunque partire dalle pratiche. (intervista U.M., 35)

Le capacità dell'insegnante di catalizzare l'apprendimento vengono descritte nelle loro sinergie con competenze e conoscenze tecniche e disciplinari:

... essere agenti dell'apprendimento... influire su di esso.<sup>270</sup> Assumere responsabilità per quello che avviene ma in modo da non essere al centro, il nucleo d'attenzione sono gli studenti, incoraggiati a capire, prendere sul serio il loro apprendimento e assumersene la responsabilità, individualmente e in gruppo. (intervista H.H., 113-115)

... un bravo insegnante è qualcuno con buone abilità disciplinari... che sa far pensare gli studenti in modo autonomo e produrre cose, per l'inglese significa produrre scritti, discorsi

---

<sup>270</sup> Nell'originale, *agency* – la capacità di influire sugli eventi.

orali... che riesce a stare in silenzio se necessario e lasciare spazio agli studenti per produrre da soli. (intervista E.T., 13)

Il difficile equilibrio tra esigenze diverse nell' insegnamento si può rappresentare quindi con una metafora:

... colui che sa tenere in equilibrio due esigenze, si potrebbe usare l'immagine di una corda con due estremità opposte... la padronanza dei saperi disciplinari da insegnare, e la padronanza dei gesti professionali del mestiere dell'insegnante. (intervista P.B., 25)

L' elemento di creatività, implicito in diversi commenti, viene descritto come connettore tra competenze tecniche, dimensioni culturali e disposizioni personali, per "la necessità di inventare continuamente delle cose, di inventare situazioni di comunicazione" (intervista P.B., 27):

... una volta capito che è come un gioco, devi convincerli a imparare quello che devono, come devono fare, lo vedo come un gioco, in effetti una sfida, sai che ci sono cose che non vorranno fare, alcune le troveranno difficili, e devi farle fare comunque, e il modo migliore è farle fare senza che si accorgano che stanno facendo, in realtà, quello che volevi. (intervista E.T., 27)

... si richiede una cultura generale al di là della tecnica professionale, per essere creativi. (intervista P.B., 87)

Penso sia importante avere anche un approccio creativo verso le cose e dire, quando qualcosa viene dimostrato come davvero efficace, di non puntare i piedi ma dire, 'son pronta a provare'. (intervista E.L., 282)

L'elemento creativo, quindi, richiama un' altra componente essenziale per insegnanti in grado di affrontare realtà complesse e mutevoli – la flessibilità, per "adattarsi a domande e curiosità degli studenti" (intervista E.L., 94):

... dovrebbe anche essere adattabile, non solo riguardo situazioni previste dai formatori, ma anche cose che siano del tutto inaspettate. (intervista M.P., 64)

L'importanza delle competenze relazionali viene sottolineata per quanto riguarda sia l'interazione in classe, sia la collaborazione e comunicazione con colleghi e altri soggetti in ambito educativo:

... anche la capacità di lavorare insieme con colleghi... la scuola ha molto questo senso della comunità anche del presentarsi agli altri, del sapere costruire ambienti formativi e di incontro. (intervista A.F., 51)

... un insegnante con caratteristiche di eccellenza, oltre alla capacità tecnica, quindi saper progettare, deve avere qualità relazionali con gli adulti del corpo docente – che è alla base della cooperazione tra docenti. (intervista C.M.C., 29-30)

Un aspetto cruciale viene individuato nel modo di concepire il proprio ruolo, e quindi questioni di autorità nel rapporto con gli studenti, per "relazionarsi con gli studenti

senza essere troppo familiare, non essere l'insegnante crudele, ma l'insegnante coerente, giusto" (intervista N.W., 67):

... qualcuno che abbia riflettuto con attenzione sul concetto di autorità per un insegnante, che ci abbia pensato in modo approfondito e sia riuscito a trovare un equilibrio, assumersi responsabilità per ciò che accade in classe senza essere autoritario, e permettere agli studenti di esprimersi, trovare la loro voce. (intervista H.H., 113-117)

Inoltre, viene ricordata la dimensione valoriale nell'insegnante, che "deve costantemente decidere chiedendosi, questo è necessario, vale la pena farlo?" (intervista H.H., 113):

... qualcuno che sia bravo a imparare, che veda l'insegnamento come un'impresa intellettuale. Che sia inclusivo, che creda nel diritto di ogni studente ad avere accesso ad una educazione di qualità. Penso che tutti questi valori siano estremamente importanti... (intervista H.H., 113-117)

I riferimenti alle competenze pedagogiche disciplinari e tecniche appaiono quindi, nei discorsi dei soggetti, meno marcati rispetto ad aspetti relazionali, valoriali e personali. L'elemento richiamato con maggior frequenza risulta la personalizzazione e individualizzazione dell'insegnamento:

... un bravo insegnante conosce molto bene gli studenti, sa di cosa hanno bisogno individualmente in classe, sa presentare ciò che insegna in modo da farlo comprendere facilmente e sa sostenere il loro apprendimento, e fornire quindi una struttura che permetta di progredire senza grossi ostacoli, impegnativa ma non impossibile, assicurandosi che le lezioni siano strutturate correttamente per adattarsi a tutti gli studenti della classe. (intervista N.W., 67)

Suppongo che un bravo insegnante sia qualcuno che comprenda i bisogni di apprendimento degli studenti... che abbia anche una buona conoscenza disciplinare... e che sia in grado di usare una varietà di abilità e tecniche per promuovere l'apprendimento. Così devono avere sicure conoscenze disciplinari ma anche capire come apprendono gli studenti... qualcuno che sia ben organizzato e progetti con cura, e che abbia il senso di progressione, dei traguardi fissati. (intervista E.L., 92-94)

C'è l'aspetto pratico e personale, e devi avere tutt' e due. Questi insegnanti devono sapere come progettare una lezione equilibrata... ci devono essere organizzazione, programmazione e presentazione efficaci, e varietà, con l' uso di nuove tecnologie... ma anche un approccio personalizzato con gli studenti, perchè se non hai questo collegamento sei come una macchina... (intervista K.H., 60)

Un testimone privilegiato sottolinea quindi l'importanza di preparare i futuri insegnanti ad esercitare il loro giudizio professionale, interpretando in tal modo il paradigma del professionista riflessivo:

Penso che ci siano ancora troppi insegnanti che vengono addestrati piuttosto che educati... Insegnare significa azione pensata, e credo che l'enfasi a livello nazionale sia stata sull'azione e meno sul pensiero... alla fine sono gli insegnanti che devono mediare a seconda del contesto. E



devono decidere, devono esercitare il loro giudizio professionale decidendo cosa fare. (intervista H.H., 22)

Le capacità e disposizioni riflessive – le capacità di ‘incorporare la riflessione nelle pratiche’ (intervista M.T.G., 84) - rappresentano gli aspetti che compaiono con maggior frequenza nei discorsi di quasi tutti i soggetti, in termini di riflessione in azione e sull’azione (Schön, 1987) di insegnanti ‘adattabili grazie alle pratiche riflessive’ (intervista M.P., 64):

... qualcuno che sa esattamente cosa sta cercando di ottenere alla fine della lezione... che ha una chiara concettualizzazione di dove vuole arrivare. Non serve fare delle attività... ma avere una idea molto chiara, per la fine della lezione voglio che gli studenti siano in grado di far questo. (intervista A.B., 81)

In funzione complementare, si trovano poi numerosi commenti riguardo le disposizioni ad imparare e migliorare dal punto di vista professionale:

... la cosa più importante in un insegnante dovrebbe essere la convinzione di doversi sempre rimettere in discussione. (intervista G.L., 93)

... devi riflettere continuamente su ciò che stai facendo, devi riconsiderare ciò che stai facendo, devi cambiare sempre perchè gli studenti cambiano continuamente... non è molto facile, ma è ciò che rende il lavoro interessante. (intervista E.T., 84)

Secondo questa prospettiva, la formazione iniziale viene dunque concepita come l’inizio di un percorso di costruzione progressiva di competenze:

... ciò che cerchiamo di fare è avviare processi nei corsisti e per me la formazione non è finita il secondo anno, sta solo iniziando, e ciò che cerchiamo di fare è formare adulti responsabili che saranno i formatori di se stessi, ecco quello che vogliamo far loro capire. (intervista E.T., 84)

... per quest’anno [di formazione] ci attendiamo il minimo [livello di competenze] e tutte queste cose si collegheranno nelle loro menti negli anni successivi. (intervista C.C., 143)

... penso che [le competenze] saranno più probabilmente sviluppate in alcuni anni piuttosto che nel primo anno di formazione... Partiamo dal presupposto che le competenze devono svilupparsi gradualmente... vogliamo vederle nei corsisti alla fine della formazione ma sappiamo che miglioreranno gradualmente. Non prevediamo che raggiungano la padronanza di ogni aspetto dopo un anno. (intervista M.P., 131-143)

##### 5. Processi di valutazione in formazione iniziale

Il quinto network, in stretto collegamento con i precedenti, si concentra sul ruolo della valutazione nella formazione iniziale degli insegnanti, in rapporto a fini, obiettivi ed esiti attesi. Anche in questo ambito, poichè caratteristiche peculiari radicate in culture locali possono riflettere priorità specifiche nella valutazione (González &

Wagenaar, 2005), risulta interessante esplorare le percezioni di soggetti provenienti da contesti nazionali diversi.

Al centro dell'interesse del discorso dei soggetti appaiono i processi di valutazione formativa durante il percorso, in relazione allo sviluppo delle competenze professionali *in progress*; ciò implica il coinvolgimento dei futuri insegnanti e il supporto delle diverse figure di formatori, con modalità diversificate di interattività e strutturazione, e l'impiego di vari strumenti, a seconda dei contesti (Figura 3.6).

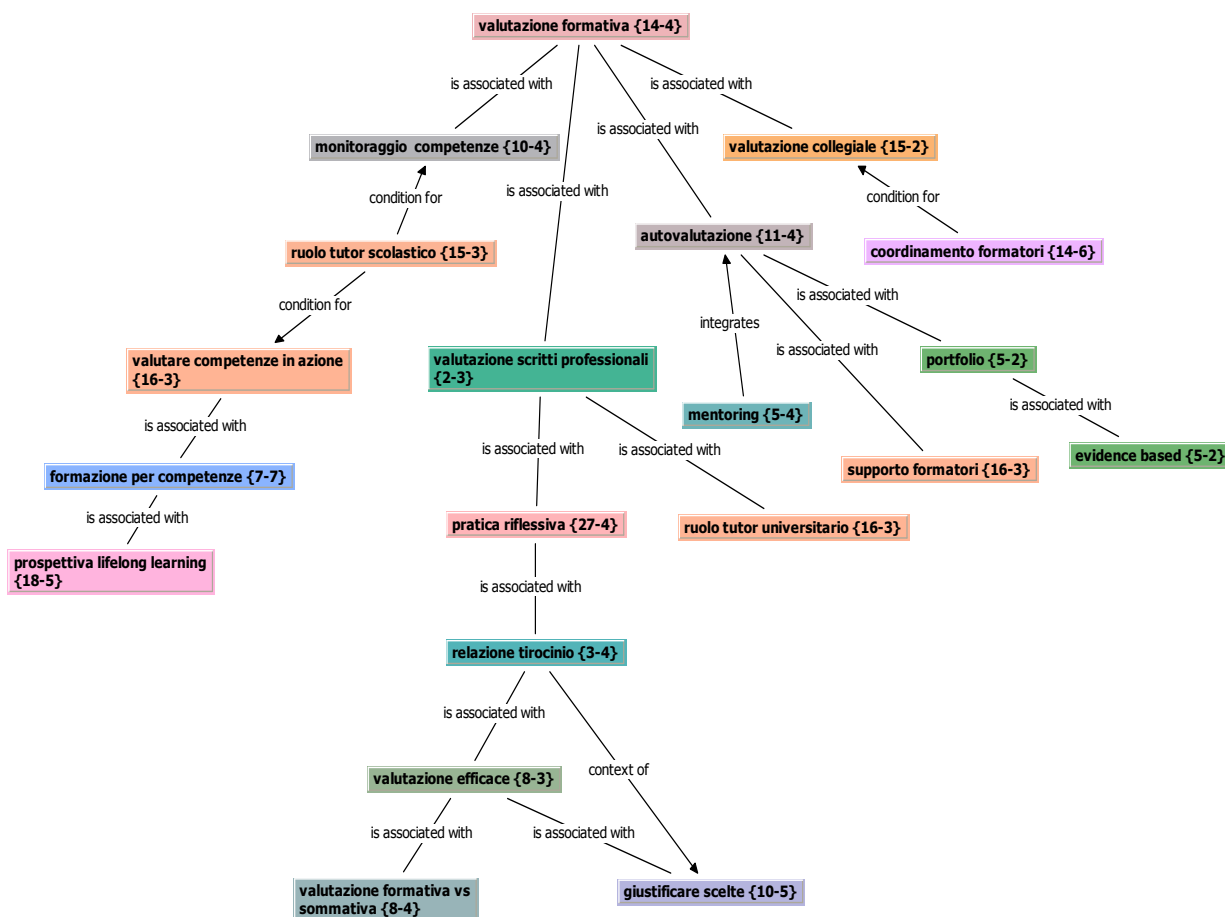


Figura 3.6 – Network 5: Processi di valutazione in formazione iniziale (20 codici)\*

\* Legenda rappresentazioni cromatiche dei codici:  
rapporto frequenza (primo valore del codice) - densità (secondo valore del codice)

Frequenza > Densità

Densità > Frequenza



Un elemento ricorrente è rappresentato da processi valutativi che si configurano come costanti, continui:

la valutazione viene fatta ogni settimana, e ho avuto corsisti molto bravi che sono davvero consapevoli, che vengono agli incontri settimanali con gli obiettivi [di apprendimento futuri] già

fissati; diamo ai corsisti un quaderno che portano in ogni classe, e danno ad ogni insegnante che li osserva... che scrive aspetti positivi o negativi della lezione... in modo informale, così tutto il *feedback* è raccolto lì... il che significa per me, come mentore, avere tutti i dati, e possiamo riflettere insieme e se c'è un problema che continua a presentarsi ne parliamo, è una valutazione costante. (intervista N.W., 117-121)

... situare la loro padronanza delle competenze... ecco ciò che significa per me valutare, situare su una scala... il nostro compito è esprimere valutazioni formative, aiutare i corsisti a costruire competenze, raccogliamo dati su ciò che osserviamo nel loro comportamento, ciò che vediamo in come scrivono sul loro lavoro, ciò che osserviamo in classe. (intervista E.T., 171-179)

Identificare segni di progressi nelle pratiche riflessive, e segni di progressi in classe. E ciò viene fatto attraverso gli scritti che fanno per noi, che rappresentano una serie di scambi di testi tra corsisti e formatori, e i progressi in classe, identificati dal formatore scolastico e universitario che li osservano. Questo è ciò che identifichiamo, in collegamento alle competenze che devono sviluppare... abbiamo una serie di criteri, ma la questione è identificare la loro presenza ricorrente (intervista M.P., 113-117).

L'autovalutazione con modalità riflessive viene indicata come elemento centrale, che integra le valutazioni coordinate dei diversi formatori – scolastici e universitari:

... questa università ci tiene molto, lo precisa, dopo ogni lezione dovrebbero scrivere la riflessione, su ciò che è andato bene, ciò che dev' essere cambiato, e riflettere perchè, e penso che sia un elemento chiave... (intervista K.H., 152)

I corsisti costruiscono un profilo molto dettagliato di ciò che imparano... [ ogni settimana] inviano una e-mail al loro formatore, un *learning memo* che riassume la settimana a scuola e individua gli aspetti cruciali imparati, in termini del loro sviluppo come insegnanti, e devono fornire prove, esempi. (intervista H.H., 171)

... ogni due settimane devono scrivere al formatore riguardo una situazione, una piccola crisi o qualcosa che li ha soddisfatti. Così descrivono la situazione, esprimono come si sono sentiti, e poi cercano di analizzare la situazione e il formatore risponde... così la loro riflessione inizia a svilupparsi. (intervista M.P., 123)

... ci sono altre occasioni, ma tre volte l'anno, in modo formale, il formatore scolastico, quello universitario e il corsista hanno una conversazione a tre in rapporto ai criteri per quello stadio del corso... devono accordarsi sulla valutazione e su quello che deve ancora essere sviluppato, ed è assolutamente cruciale, e durante quella conversazione il corsista fornisce delle evidenze, le prove possono includere rapporti di osservazione e valutazioni sulle lezioni da parte dei formatori... (intervista H.H., 167)

Questi commenti si riferiscono a processi valutativi strutturati per ruoli, tempi e contesti, come accade nelle realtà inglesi, e in parte in quelle francesi. L' ultimo esempio si collega, in realtà, a pratiche di valutazione sommativa, in rapporto alla verifica di competenze secondo gli *standards* professionali nazionali, prescrittivi per gli insegnanti inglesi.

Il presupposto condiviso, per monitorare e valutare lo sviluppo delle competenze, risulta essere la presenza di osservazione e *feedback* regolari riguardo le pratiche didattiche dei futuri insegnanti, da parte dei formatori:

Penso che ciò su cui basiamo il nostro corso in realtà sia il tipo di valutazioni che i formatori danno sugli studenti in tirocinio, quello rappresenta la spina dorsale del corso... e naturalmente è meglio avere riscontri dagli studenti... c'è un elemento di autovalutazione ma poi viene confermata, oppure no, e approfondita e ampliata. Da professionisti più esperti. (intervista A.B., 164)

... in azione, in classe, non posso valutarlo nelle attività formative... possiamo solo osservare attività, se non è un'attività non puoi osservare competenze... è il modo migliore per valutare le competenze, l'unico modo, in contesto, le competenze sono in azione. (intervista M.A., 101-105)

Tensioni e intrecci tra dimensioni formative e sommative della valutazione appaiono trasversali in più commenti, in rapporto a modalità di valutazione specifiche - non solo nei contesti francesi e inglesi, dove prescrizioni nazionali indicano *standards* e competenze professionali come esiti formativi. Ad esempio, il ruolo della relazione finale al termine del percorso formativo viene sottolineato, in commenti di soggetti italiani e spagnoli:

... la relazione finale non è una relazione sul tirocinio ma è una relazione mista sul tirocinio e sul laboratorio. Cioè la relazione riguarda insieme il tirocinio e i modi in cui, diciamo, si è concretizzata nella pratica professionale la didattica, la parte didattica... La relazione finale è veramente impostata... c'è un'effettiva integrazione tra l'esperienza fatta sul campo e quindi, diciamo, l'indicazione di quello che uno dovrà fare come professionista e le basi teoriche. (intervista G.L., 113-123)

Nella mia esperienza, limitata a questo corso, penso che la valutazione più efficace sia... il fatto che il corsista debba presentare la sua relazione e confrontare i propri risultati con gli altri. Una volta avuta l'esperienza arricchente del tirocinio, penso questa sia una forma di valutazione profonda che sia più efficace di qualsiasi valutazione di un modulo... conta per un terzo della valutazione del master... in caso di dubbi, considero sempre prioritaria questa valutazione rispetto a quella sulla parte teorica, perchè questa è la parte più importante. (intervista M.B., 119-123)

Il secondo commento si riferisce alla realtà del contesto formativo locale in Spagna, dove ogni corsista deve presentare la *memoria* del tirocinio al termine del corso, davanti a corsisti e formatori – condividendo le riflessioni riguardo un'esperienza significativa di progettazione e insegnamento, corredata da estratti videoregistrati. In ambedue gli esempi citati, le relazioni vengono valutate in modo sommativo e hanno un certo peso nella valutazione finale, anche se nel caso spagnolo la presentazione interattiva nella comunità di apprendimento e pratiche professionali ha un'importante componente di valutazione formativa. Nel caso italiano, invece, riemerge un aspetto di criticità specifico, riguardante la valutazione nel programma formativo:

... non ho esempi di valutazione efficace... il portfolio potrebbe andare bene, ma quello che manca per rendere la valutazione veramente efficace, parlo del tirocinio, è che il supervisore di riferimento non ha potuto veder agire il suo studente. Questo è fondamentale... (intervista C.M.C., 86-90)

Il portfolio professionale, presente nell'ultimo commento e in modo trasversale in diversi altri, viene considerato uno strumento fondamentale per una valutazione formativa autentica, favorendo processi di auto-valutazione per lo sviluppo di competenze professionali:

... costruire una cartella dell'insegnante (*teaching file*) e dire, questo è davvero il luogo dove posso dimostrare tutto ciò che risulta importante per me. Ho avuto alcuni corsisti davvero bravi, che hanno prodotto cartelle e portfolio professionali fornendo prove, evidenze per tutti gli *standards*, usando risorse davvero originali. (intervista N.W., 117)

Ancora una volta, possono emergere tensioni tra la dimensione formativa e sommativa della valutazione, in rapporto a indicazioni istituzionali:

... non c'è più la memoria professionale (*mémoire*), hanno molti scritti brevi... e all'inizio dovevano essere nel portfolio professionale,<sup>271</sup> così pensavo fosse fantastico, un modo fantastico di definirsi e sarebbe bello, lavorare secondo il Consiglio d'Europa, con l'idea del portfolio che è chiaramente europea... ma alla fine gli scritti non saranno nel portfolio... possono esserlo se vogliono ma senza obbligo... e alla fine [ci saranno] i rapporti di altri, così in realtà stiamo tornando allo stesso tipo di valutazione... tutte le cose scritte durante l'anno sono strumenti per noi formatori per capire le loro riflessioni... (intervista C.C., 10-14)

Viene scritto [il rapporto del formatore universitario, sulla prima osservazione del corsista in classe] in un momento del percorso quando i corsisti sono principianti, il che significa che potrebbero essere molto incerti e poi diventare insegnanti molto bravi alla fine dell'anno... ciò che temevamo, era che la commissione che decide chi diverrà insegnante o no... avrebbe potuto leggere il documento senza considerare che è stato scritto molto presto nel percorso, e se lo leggono dando la stessa importanza di quello fatto alla fine, potrebbe portarli fuori strada. (intervista E.T., 167-169)

Ma non diamo valutazioni, punteggi, per il lavoro a scuola. E ci opponiamo, non vogliamo farlo, non pensiamo sia utile... ciò che siamo incoraggiati a fare [dal governo] è dare un voto, una valutazione all'inizio del percorso e darne un altro alla fine, per dimostrare quanto sono migliorati. Il che è una follia, un' assoluta follia... (intervista H.H., 175-179)

Con la presenza di *standards* professionali, tali tensioni tra dimensione formativa e sommativa si percepiscono in modo più marcato:

Hanno a che fare con l'assicurazione di qualità... ciò che mi preoccupa, che mi ha sempre preoccupato degli *standards*, da quando son stati introdotti, è che incoraggia alcuni ad avere una prospettiva da lista da spuntare, alcune istituzioni, alcuni studenti, alcuni insegnanti, e insegnare

---

<sup>271</sup> Nel contesto francese, vi sono documenti inseriti nel *dossier*-portfolio esaminato dalla commissione esterna abilitante, e altri ad uso interno di formatori e corsisti.

non c'entra con le liste, puoi segnare tutte le voci, ma puoi non essere in grado di insegnare, c'è qualcosa che unisce tutto insieme. (intervista H.H., 195)

Le relative responsabilità di formatore scolastico e universitario per la valutazione dei corsisti risultano diverse nei contesti indagati, con commenti critici riguardo una valutazione assegnata in prevalenza ai formatori universitari, nel caso italiano:

... il supervisore di tirocinio è la persona che valuta quasi al cento per cento lo specializzando... però non vede come si comporta in classe... non è giusto, perchè insomma lo specializzando lavora con il docente accogliente parecchie ore... nel corso di diversi giorni, incontri... dovrebbe essere lasciato uno spazio più ampio rispetto a quello del supervisore di tirocinio. (intervista C.Z., 77)

Negli altri casi, dove la valutazione del lavoro del corsista in contesti scolastici, effettuata dal formatore scolastico, ha un peso significativo, vi possono essere aspetti problematici derivanti da un profilo professionale debole e poco riconosciuto, che comporta un impegno talvolta superficiale in un compito di importanza cruciale:

... il formatore scolastico è un ruolo aggiuntivo, non puoi avere riduzione d'orario, non sei ben pagato così è difficile trovare formatori scolastici che siano davvero motivati e disposti a farlo... (intervista C.C., 129)

Difficoltà logistiche e organizzative di coordinamento tra formatori scolastici e universitari costituiscono infine un ulteriore ostacolo a processi valutativi efficaci:

... dobbiamo far affidamento sui formatori... che non sempre hanno tutte le informazioni che ha il corsista. Forse il formatore scolastico non ha letto tutto ciò che i corsisti hanno dovuto leggere, può esser bravo e avere molta esperienza, forse è giunto alle stesse conclusioni, ma ci dovrebbe esser più tempo per incontrarsi. (intervista N.F., 70)

### 6. Prospettive disciplinari linguistiche

Se si considera la specializzazione disciplinare come un 'contesto concettuale' (Grossman & Stodolsky, 1995), elemento e risorsa fondamentale del contesto formativo, appare opportuno esplorare questioni ricorrenti nel discorso dei soggetti riguardo l'area disciplinare linguistica, trasversali oppure peculiari in contesti istituzionali e nazionali diversi. Secondo un modello dinamico e situato delle conoscenze professionali, che considera l'importanza di paradigmi e pedagogie disciplinari nei soggetti in formazione, vi può essere varietà di paradigmi disciplinari in rapporto ai contesti accademici di specializzazione, interpretati e filtrati secondo posizioni epistemologiche e pedagogiche differenti (Ellis, 2007). Inoltre, ciò solleva la questione della coerenza e rilevanza del percorso formativo, in difficile equilibrio tra formazione universitaria precedente e realtà scolastica d'insegnamento futura, per la costruzione dell'identità professionale dei nuovi insegnanti.

Un nodo che rappresenta una problematica frequente, intrecciata alla maggior parte degli altri nodi concettuali, riguarda livelli molto diversificati di competenze linguistiche nei corsisti, rispetto ai pre-requisiti necessari per attività di formazione e insegnamento (Figura 3.7):

... le competenze linguistiche erano inferiori a quello che ci aspettavamo noi [C1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento]... per loro era proprio lo scoglio, di pensare a se stessi in una classe in cui dover parlare la lingua straniera. (intervista A.F., 37-39)

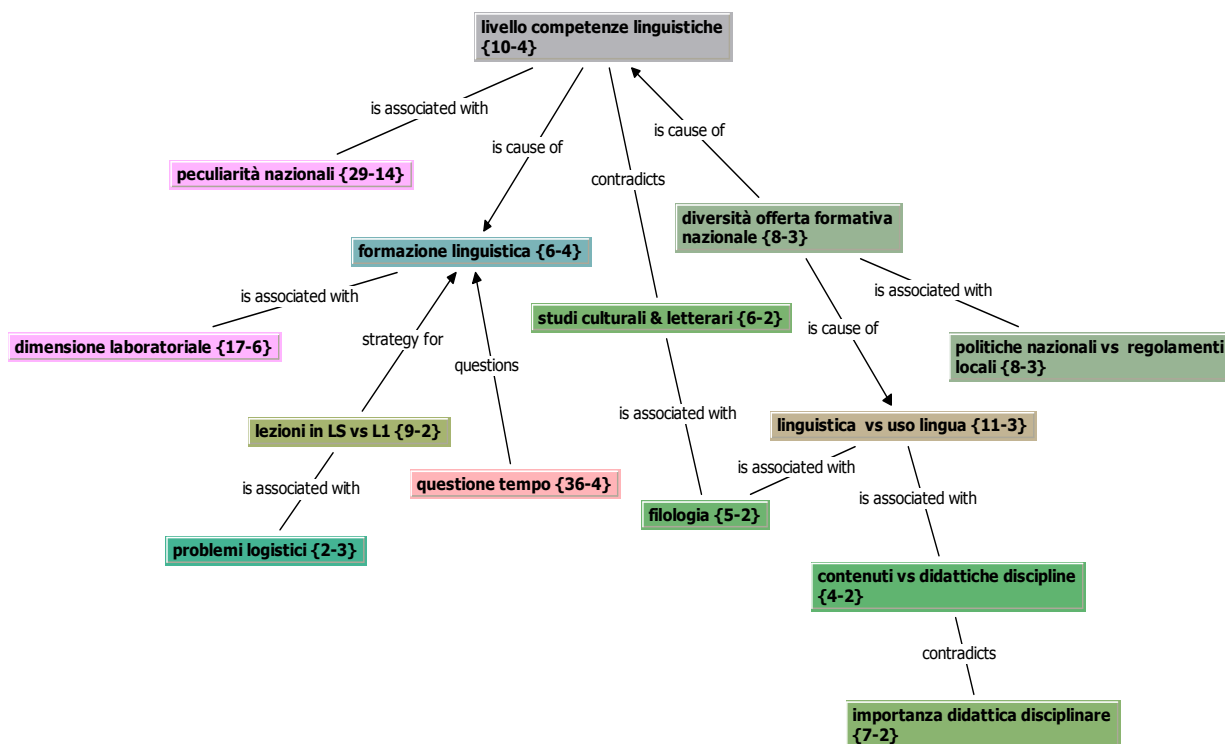


Figura 3.7 – Network 6: prospettive disciplinari linguistiche (14 codici)\*

\* Legenda rappresentazioni cromatiche dei codici:  
rapporto frequenza (primo valore del codice) - densità (secondo valore del codice)

Frequenza > Densità

Densità > Frequenza



Inoltre, le carenze linguistiche dei corsisti possono riguardare non soltanto abilità comunicative, ma anche conoscenze morfosintattiche fondamentali:

... anche studenti con buone valutazioni di laurea, a volte di buone università, hanno lacune di conoscenze [disciplinari]... dopo venti o trent'anni di insegnamento linguistico comunicativo questo è il risultato; di solito sono sciolti, sicuri, bravi a parlare e nell'ascolto, forse anche a leggere, ma tendono ad essere meno accurati. (intervista A.B., 102-104)

Mentre alcuni di loro hanno una buona padronanza della lingua... ci sono delle lacune terribili che appaiono in classe, ad un livello molto più basso. Ed è preoccupante, perchè credo sia molto importante insegnare a insegnare, ma alcuni hanno ancora bisogno di essere istruiti su alcuni aspetti fondamentali della lingua che insegneranno. (intervista K.H., 114-115)

Ciò viene collegato alla estrema diversità dell'offerta formativa universitaria, dal momento che "in alcune università la quantità di *input* linguistico che possono avere è molto esigua" (intervista E.L., 114), e "gli studi possono essere in gran parte della letteratura piuttosto che della lingua" (intervista A.B.,99), oppure riguardare aspetti culturali, storici e filologici:

... la filologia va bene per imparare cose sulla lingua ma non sempre serve... bensì imparare come si usa la lingua. Penso che debba essere fatto un passo avanti per la comprensione di come si parlano le lingue, piuttosto di come si formano. Pochissime università lavorano con i corpora.<sup>272</sup> E serve molta ricerca per collegare la ricerca sui corpora alla lingua che insegna. (intervista N.F., 82)

Viene discusso quindi il ruolo cruciale delle modalità di selezione per l'accesso alla formazione iniziale, dove i criteri selettivi, seppur collegati alle conoscenze disciplinari, possono risultare contrastanti con i requisiti di competenze e attitudini necessari all'insegnamento, in rapporto a curricoli scolastici ed esiti di apprendimento nella scuola secondaria:

... quando studi per l'esame [per l'accesso alla formazione del secondo anno in IUFM, in Francia] non stai assolutamente studiando la lingua secondo una prospettiva di insegnamento, la studi come uno studente universitario, come oggetto di studio, e credo che il governo dovrà cambiare questo, perchè finora stiamo reclutando insegnanti sulla base di una conoscenza approfondita della disciplina ma non sulla base delle qualità che devi avere per essere un bravo insegnante... alcuni scoprono, dopo aver superato un esame molto difficile per il quale hanno lavorato molto, che non sono adatti a fare gli insegnanti... quando si preparano per l'esame considerano la lingua un oggetto di studio, di ricerca, e non un mezzo di comunicazione, e questo rappresenta una parte del forte contrasto che c'è tra i due anni [di formazione]. (intervista E.T., 45-69)

Anche se i formatori considerano come proprio ruolo non tanto quello di sviluppare le conoscenze e abilità disciplinari dei corsisti, bensì quello di "concentrarsi sulla didattica" (intervista A.B., 93), la rilevazione di carenze e bisogni nelle competenze in ingresso comporta la ricerca di soluzioni pragmatiche e creative durante la formazione, al fine di potenziare le capacità e conoscenze linguistiche necessarie:

Non abbiamo tempo, così tentiamo di usare quello che abbiamo in modo creativo, abbiamo sessioni in lingua con scopi didattici, così eserciti la lingua, tenti di dare modelli corretti di come usare la lingua in classe... abbiamo laboratori per la prima lingua, condotti totalmente in lingua straniera, e quelli per la seconda lingua che sono più concentrati su attività e giochi, così chi ha una competenza linguistica più debole non si sente intimidito. (intervista E.L., 132-160)

---

<sup>272</sup> La ricerca linguistica sui corpora, caratterizzata da un empirismo assistito da strumenti di ricerca informatici, si qualifica spesso in funzione complementare e interdipendente ad un razionalismo cognitivista. Un approccio prevalentemente quantitativo e computazionale di *corpus linguistics* analizza campioni di lingua, sottolineando i vantaggi di informazioni quantitative affidabili dal punto di vista statistico, da cui trarre robuste generalizzazioni. I risvolti di interesse più immediato, per studenti e insegnanti, riguardano lo studio di frequenze, concordanze e collocazioni linguistiche, collegabile ad approcci lessicali all'insegnamento-apprendimento delle lingue (Lewis, 1997), e all'efficacia di dizionari costruiti in base alla ricerca sui corpora.



... hanno almeno due laboratori la settimana in lingua straniera, per la prima e seconda lingua di insegnamento. Così speriamo di migliorare la loro scioltezza e la conoscenza del tipo di lingua che serve in classe... se crediamo che sia necessario, consigliamo di frequentare un corso universitario... li incoraggiamo a trovare un collega con cui conversare in lingua, e così via. (intervista A.B., 107-108)

In altri contesti formativi, come in Francia, vi è una separazione netta tra le due dimensioni – linguistica e didattico-pedagogica – e le attività del secondo anno non prevedono sessioni nella lingua straniera d'insegnamento, con commenti contrastanti dei formatori:

... non studi la lingua, impari nuove abilità che ti permetteranno di usare la lingua... che ti permetteranno di aiutare gli studenti ad usare la lingua, e penso che sia così complicato, e devi condividere con i corsisti molte informazioni, che a volte sono difficili da esplicitare, così se non lo fai nella tua lingua, può essere tempo sprecato. (intervista E.T., 33)

... è il modo migliore per essere davvero capiti riguardo ciò che dovrebbero fare, ma d'altra parte penso sia un peccato non avere lezioni [in lingua straniera], mi dispiaceva e irritava quando ero in formazione... stai per diventare un'insegnante di inglese e ti dicono che devi parlare inglese agli studenti, e tutte le sessioni sono in francese... (intervista C.C., 117)

### 7. Standards professionali: punti di vista europei

Il *network* della Figura 3.8 rispecchia elementi di convergenza e particolare interesse, nelle percezioni dei soggetti, in rapporto ad una descrizione del profilo professionale degli insegnanti che si può definire paradigmatica – quella degli *standards* per insegnanti all'ingresso nella professione nel Regno Unito.

Tale documento (presente in appendice), che declina più di trenta descrittori di qualità professionali articolati in atteggiamenti, conoscenze e consapevolezza, e abilità, rappresenta il risultato di un lavoro collaborativo e di concertazione tra i principali attori politici ed educativi britannici, con valore prescrittivo di riferimento per l'accesso alla professione e la progressione di carriera. Seppure caratterizzato da connotazioni culturali e contestuali specifiche, il documento si configura come esempio paradigmatico, a livello europeo, di un profilo professionale condiviso, accettato e preso in considerazione per le pratiche, valutazioni e decisioni di formatori, insegnanti, e responsabili educativi; in tal senso, si distingue da linee guida meno dettagliate, presenti in altre realtà nazionali.

Appare opportuno ricordare, a proposito del documento inglese, le caratteristiche di genericità – gli *standards* sono applicabili a tutti gli insegnanti, di ogni ordine, grado e disciplina – e le implicazioni di *accountability* – con fini di trasparenza e assicurazione di qualità – con cui il governo inglese li ha introdotti come obiettivi prescrittivi della formazione, e requisiti per accesso all'insegnamento e sviluppo di carriera. Se da un lato, in contesti europei che hanno quadri di riferimento analoghi, gli *standards* professionali potrebbero interpretarsi come modalità imposte di controllo statale, indicatori di qualità professionali condivisi possono, tuttavia, creare un quadro di riferimento e un discorso comune tra attori diversi – che appaiono necessari per un

apprendimento in prospettiva *lifelong learning* in contesti internazionali (Snoek & Žogla, 2009).

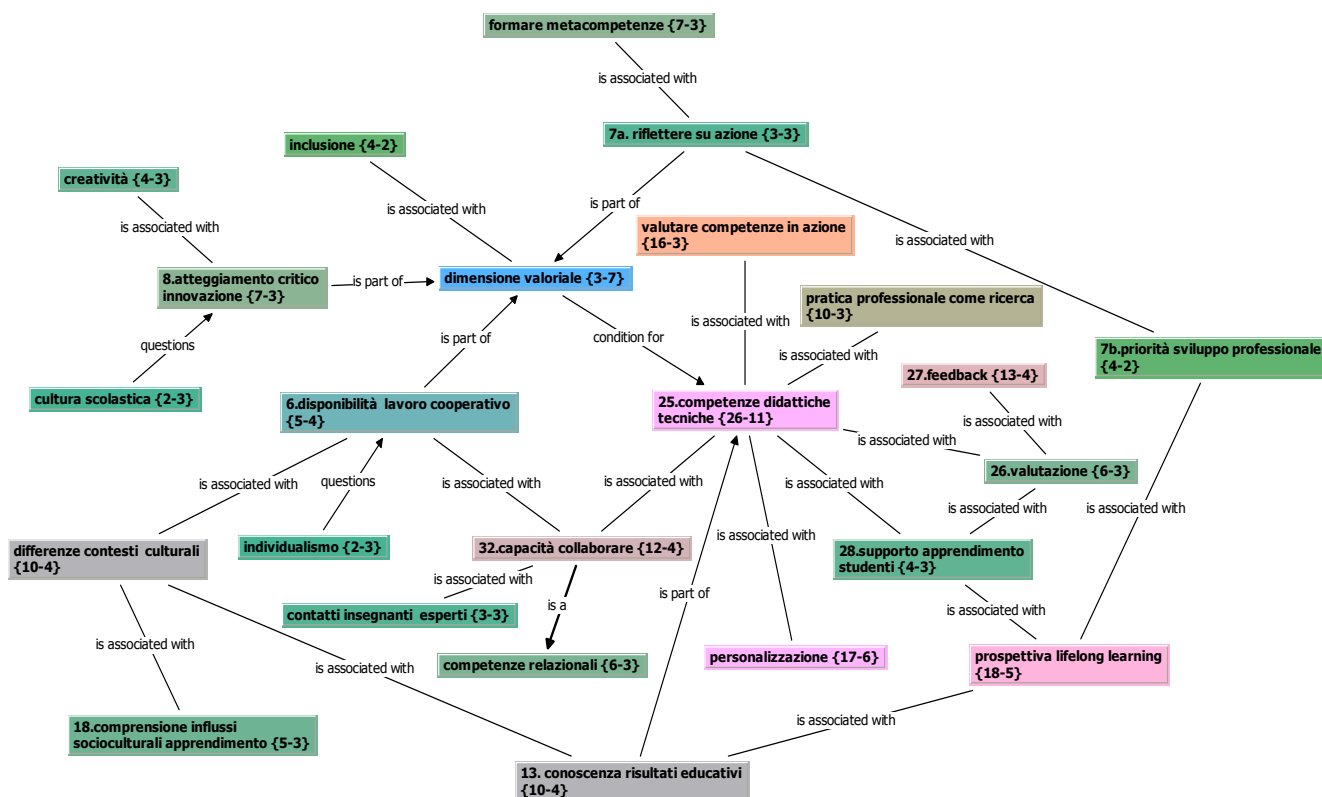


Figura 3.8 – Network 7: standards professionali rilevanti (25 codici)\*

\* Legenda rappresentazioni cromatiche dei codici:

rapporto frequenza (primo valore del codice) - densità (secondo valore del codice)

Frequenza > Densità

Densità > Frequenza



Esplorare i punti di vista dei soggetti coinvolti nell'indagine, che rappresentano ruoli e nazionalità differenti, può condurre quindi a indicazioni interessanti di corrispondenze e similarità europee nelle concezioni sulla professionalità dell'insegnante, e offrire un quadro di riferimento utile, riguardo obiettivi primari condivisi della formazione:

... è molto importante che... compaiano come obiettivi per orientare il lavoro dei docenti... se noi docenti di una scuola di formazione degli insegnanti sappiamo che il nostro compito è di formare insegnanti che abbiano queste caratteristiche... come indicazioni su cosa devono essere gli obiettivi degli insegnamenti delle attività formative che vengono attivate, mi sembra importantissimo. (intervista G.L., 138)

Nei commenti degli intervistati, gli *standards* professionali considerati punti di riferimento fondamentali per definire i nuovi insegnanti al termine della formazione, sembrano rispecchiare la poliedricità di richieste e dimensioni integrate nella

professione. Si segnalano otto aspetti ritenuti prioritari, con più riferimenti nei discorsi dei soggetti, in rapporto al documento stimolo presentato agli intervistati (gli *standards* professionali per nuovi insegnanti del Regno Unito). Gli otto *standards* che rappresentano tali elementi prioritari appaiono interconnessi, al centro del *network*, attraverso una dimensione valoriale che intreccia atteggiamenti e disposizioni con abilità professionali.

Le competenze didattiche tecniche vengono descritte come componenti essenziali del profilo professionale atteso:

Penso che la cosa più importante sia che possano davvero, come diciamo noi, 'farcela' in classe. Che possano davvero stare davanti ad una classe di studenti che riescano a controllare, motivare, entusiasmare e progettare buone lezioni... così credo ci sia molta abilità tecnica in classe, la tecnica professionale dell'insegnante che è terribilmente importante... (intervista A.B., 145-146)

Si trova tutto nello standard 25. L'insegnamento che si basa su apprendimenti precedenti, adatta il linguaggio di comunicazione, coordina l'apprendimento individuale... (intervista A.B., 183)

... per valutare un futuro insegnante, credo si debbano considerare l'insegnamento, la progettazione e la valutazione. (intervista N.W., 135)

In stretto collegamento con l'aspetto precedente, l'abilità di sostenere l'apprendimento degli studenti viene ritenuta importante da più soggetti, con opinioni diverse riguardo la sua presenza al termine della formazione iniziale:

... sostenere e guidare gli studenti a riflettere sull'apprendimento e sui progressi ottenuti, e identificare i bisogni successivi, per me è molto importante. (intervista M.A., 112)

[trovo che] il 28 sia molto ambizioso e non si riesca a raggiungere in fase iniziale. Io lo vedo chiaro come obiettivo futuro ma non lo puoi realizzare all'inizio. (intervista A.F., 91)

La componente valutativa appare cruciale, e inestricabile dalle precedenti:

... concordo con il contenuto [dello standard 26], e cioè valutare i bisogni di apprendimento per stabilire obiettivi formativi, e aggiungerei adeguatamente impegnativi. Al posto di valutare.... io scriverei diagnosticare... perchè reputo che la diagnosi educativa sia una delle componenti integrate sempre più sensibili in una società di questo tipo... (intervista U.M., 67)

Penso che questi siano preminenti, sulla valutazione... Q26a, credo. Usare una gamma di strategie di valutazione, sì, penso che adesso siamo così concentrati sulla valutazione per l'apprendimento, in questo paese [l'Inghilterra], e sapere se gli studenti hanno raggiunto i tuoi obiettivi o meno, o sapere in che misura li hanno raggiunti. (intervista N.W., 135)

Inoltre, diversi commenti concordano sull'importanza di saper fornire un riscontro accurato, costruttivo e tempestivo su risultati e progressi di apprendimento degli studenti, in modo speculare all'insistenza sul valore del *feedback* dei formatori ai futuri insegnanti durante la formazione iniziale.

Vi sono due nodi riguardo la dimensione relazionale, interconnessi tra loro e collegati al nodo delle competenze didattiche tecniche, che rispecchiano l'attenzione degli intervistati per le disposizioni e capacità di collaborazione con colleghi e altri soggetti in campo educativo:

Devono sapere insegnare e lavorare in gruppo con un progetto comune nella scuola, penso sia molto importante, in molti casi difficile. (intervista A.D., 178)

... l' enfasi sul lavoro cooperativo etc. Deve essere rinforzata probabilmente. Qui [in Spagna] è una delle cose che vedo, a livello universitario, tra le meno facili. Le persone hanno bisogno probabilmente di una formazione e riflessione specifica sui benefici di un lavoro cooperativo, di avere l'atteggiamento giusto, non pensare di essere geni assoluti o che qualcuno rubi loro qualcosa... Questa idea della cooperazione come componente del profilo di ogni insegnante, penso sia una delle cose che dovrebbe essere sottolineata più chiaramente e sviluppata nel nostro sistema. (intervista M.B., 127)

L'importanza riconosciuta di tale aspetto, ricorrente nel discorso dei soggetti riguardo varie tematiche della formazione, si accompagna a considerazioni sulle difficoltà di un suo sviluppo in determinati contesti culturali, e dubbi sull'opportunità di inserirlo tra gli elementi del profilo professionale atteso per i nuovi insegnanti:

... ciò che io trovo forse più difficile, per i corsisti, da sviluppare in un anno... “devono avere disposizioni e impegno per la collaborazione e il lavoro cooperativo”... so che per noi in Francia i corsisti potrebbero trovar difficile esser parte di un gruppo perchè sono là [a scuola] per breve tempo, anche se è un anno, e ognuno sta per conto suo. Oppure i gruppi che esistono sono unità chiuse. Così credo che sarà più probabilmente sviluppato in alcuni anni, piuttosto che nell' anno di formazione. (intervista M.P., 129-131)

Il Q6 riguardo la collaborazione, non è facile... Per esempio io ho fatto... il corso di perfezionamento sul CLIL che è interessantissimo ma provengo da una scuola, qui, assolutamente chiusa a novità di questo tipo... e per me... sarebbe stato impossibile metterlo in pratica. Quindi non userei la collaborazione con gli altri, cooperazione, collaborazione con gli altri... per valutare gli insegnanti perchè io per prima mi rendo conto che è una cosa forse anche difficile. (intervista C.Z., 97)

La dimensione del profilo dell' insegnante che riguarda, negli *standards*, gli attributi professionali in termini di valori e atteggiamenti, appare fondamentale, come sottolineano i formatori inglesi:

... c'è molta enfasi sulla professionalità nel senso più ampio, essere componenti collaborativi di un dipartimento, condividere idee, e innanzitutto c'è molta più enfasi sugli studenti... e sulla consapevolezza del ruolo degli insegnanti riguardo il benessere degli studenti... così penso sia una posizione morale e sono d'accordo, e se pensi alla filosofia più ampia dell' istruzione, di ciò che significa per lo sviluppo dell'individuo, assicurarsi che tutti abbiano le migliori opportunità, è una prospettiva idealistica e forse il punto di vista giusto. Anche se in una certa misura potrebbe essere divergente da ciò che succede in classe in termini didattici... (intervista A.B., 184-185)

In particolare, viene indicata la centralità di un aspetto – l'atteggiamento critico nei confronti delle innovazioni:

... sono molto contenta che abbiamo il Q8, vale a dire l'approccio creativo e critico costruttivo riguardo l'innovazione, essere preparati ad adattarsi nelle pratiche, dove si identificano benefici e miglioramenti, ma deve essere basato su prove, evidenze... così sono molto contenta che ci sia perché abbiamo bisogno di persone che sappiano essere costruttive nelle critiche, non distruttive... che prendano parte ad un dibattito nazionale. (intervista E.L., 278-284)

Come sottolinea la testimone privilegiata inglese, gli insegnanti dovrebbero essere considerati professionisti che esercitino giudizi e competenze per contribuire all'avanzamento di conoscenze e pratiche, partecipando come attori significativi di dibattiti in arene politiche, scientifiche e professionali:

... ho partecipato alla commissione che ha sviluppato questi *standards*, e ce n'è uno che viene chiamato il mio *standard*, perché ho lottato, lottato e lottato per inserirlo, ed è il Q8. Perché ciò per cui ho combattuto, ho davvero insistito molto, è l'approccio costruttivo e critico verso l'innovazione, è qualcosa che è assolutamente, assolutamente cruciale. Che rappresenta un elemento decisivo per distinguere chi è competente, e chi non lo è... è utile, perché alcuni insegnanti sono estremamente conservatori, fanno esattamente ciò che dice il governo, e noi li incoraggiamo a mettere in dubbio le cose... hanno il diritto di criticare, hanno il diritto di fare domande e così via... ma questa è la cosa più difficile, la cosa più difficile per i nostri corsisti è rischiare in classe, perché hanno paura. (intervista H.H., 184-195)

Questa dimensione professionale risulta di importanza trasversale, apparendo in più commenti di soggetti nazionali diversi, anche se è considerata spesso difficile da sviluppare in contesti formativi di tirocinio, dove i corsisti devono per lo più adattarsi alla cultura scolastica locale:

... sostanzialmente, devono seguire cosa sta accadendo nelle loro scuole, stanno imparando ad insegnare, non mettono in atto, non introducono cambiamenti significativi, devono lavorare con loro [i formatori scolastici], ma forse in questo stadio non hanno ancora opinioni precise... (intervista K.H., 194)

Infine, emergono ancora una volta ripetuti riferimenti alle disposizioni riflessive come determinanti in termini di metacompetenze, per migliorare le proprie pratiche e assumersi responsabilità per il proprio sviluppo professionale:

... il 7 A... è quello che permette di sviluppare il resto [di competenze]. Voglio dire che ha una funzione generatrice, quando uno ha quest'aspetto, ha più facilità nell'acquisire gli altri. (intervista P.B., 133-137)

Identificare priorità per il proprio sviluppo professionale nei primi anni di insegnamento appare invece un aspetto di importanza controversa – per alcuni fondamentale in prospettiva di apprendimento permanente, per altri meno significativo:

... mi sembra un elemento di grande interesse... legato al fatto che uno sia consapevole che la formazione iniziale non può essere esaurita e che... è inutile pensare, diciamo, alla conclusione

della formazione iniziale di avere tutto, e questo allora vuol dire che uno deve partire con la consapevolezza che i primi anni di insegnamento dovranno essere anni duri dal punto di vista di un completamento della formazione fatta in un contesto diverso da quello, chiamiamolo così, separato dell'istituto di formazione. (intervista G.L., 133)

... siccome la persona viene guidata, se proprio devo fare una scelta e dovessi dare delle priorità, questo lo metterei in fondo alle priorità rispetto a tutte le altre che sono stra-importanti. (intervista C.M.C., 128)

Vi sono altri due aspetti controversi, che appaiono collegati, nelle percezioni dei soggetti, a differenze culturali nelle concezioni del ruolo sociale e della professionalità dell'insegnante. Il primo riguarda la comprensione degli influssi socioculturali in rapporto all'apprendimento, considerata estremamente difficile in determinati contesti, oppure problematica per possibili interpretazioni ideologiche:

... questo Q18: "capire l'evoluzione e lo sviluppo degli studenti e che i loro progressi e benessere sono legati ad una serie di influssi sociali e religiosi, etnici, culturali, linguistici ed evolutivi". Mi sembra tanto! (intervista C.Z., 89)

Son d'accordo se viene interpretato in senso positivo, ma potrebbe essere pericoloso, dipende come lo interpreti... se cominci a considerare... se significa che devi avere rispetto per studenti di ogni tipo di cultura sociale e religiosa, se vengono da altri contesti linguistici, e considerando che possono avere difficoltà speciali collegate con questo, son d'accordo, se significa che gli studenti che vengono da ambienti socioculturali diversi dovrebbero avere bisogni differenti non sono d'accordo, potrebbe essere interpretato in modo pericoloso. (intervista E.T., 274-276)

Da un soggetto, questo elemento viene ritenuto esterno alle competenze professionali degli insegnanti, in relazione al contesto culturale francese:

In Francia abbiamo una tradizione di laicità estremamente forte, per cui le dimensioni religiose, culturali, sociali non devono entrare nella scuola, anche se si sa che è impossibile... abbiamo l'abitudine di dire che non è l'adulto che si rivolge ai ragazzi, è un professore che si rivolge agli allievi... quindi non mescoliamo la vita culturale, sociale, psicologica dei ragazzi, le loro convinzioni religiose, i loro problemi personali... tutta la questione, in Francia, è quella della frontiera tra ciò che è professionale e ciò che non lo è... e penso che rispetto agli altri paesi europei, siamo più arroccati nella sfera strettamente professionale. (intervista P.B., 155-162)

Riguardo l'uso dei dati statistici locali e nazionali per valutare e migliorare il proprio insegnamento e i risultati degli studenti, un formatore scolastico inglese afferma sorridendo, "vorrei poter dire che il Q13 non è importante, ma probabilmente mi prenderei una tirata d'orecchie per questo... dobbiamo sapere che esistono, devono esistere ma non sono il fine ultimo... (intervista N.W., 139-143). In modo trasversale ai contesti diversi, vi sono opinioni disparate a riguardo:

non sono d'accordo con il Q13... dipende da come lo interpreti, ma non credo nelle statistiche come metodo efficiente per una auto-valutazione degli insegnanti... il comportamento di un cittadino responsabile non può essere valutato con le statistiche... non credo nella loro

efficienza... dipende sempre dalle competenze degli studenti quando entrano nel sistema... (intervista E.T., 250-258)

Questo è interessante. È chiaro che è legato al modello inglese in cui ci sono i tests nazionali, però... quello che mi è sembrato qui significativo è il dire: dati statistici locali e nazionali... il fatto che l'insegnante deve essere interessato a documentarsi su quello che è... il quadro del sistema formativo, dei risultati... da noi [in Italia] è molto scarsa come consapevolezza. (intervista G.L., 134)

... pensano, questo non mi riguarda, il che non è vero, perchè la maggior parte degli insegnanti lavora nel settore pubblico e deve sapere cosa significa. Devono sapere che questo significa che rappresentano lo stato e devono sapere, devono essere formati a sentirsi coinvolti nei risultati dei test PISA prima che il governo li bacchetti per i risultati mediocri... (intervista N.F., 106)

### 8. Punti di forza nelle pratiche formative locali

Le percezioni riguardo gli elementi di qualità che caratterizzano la formazione degli insegnanti a livello locale ricalcano, in parte, i punti di vista emersi nel discorso dei soggetti riguardo aspetti cruciali, prioritari di efficacia formativa, con alcuni tratti distintivi riferiti a contesti in nazioni diverse, e qualche convergenza significativa. Nel *network* corrispondente emergono due polarità concettuali distinte, riportate dall'alto verso il basso, nella figura 3.9.

Mentre la prima polarità ruota intorno al supporto dell'apprendimento dei futuri insegnanti mediante l'interazione tra contesti scolastici e universitari con strategie e attività adeguate, la seconda si concentra su accenti della formazione che si possono definire europei, rispecchiando raccomandazioni ricorrenti in tale ambito: mobilità professionale, dimensione riflessiva e di ricerca dell'insegnamento.

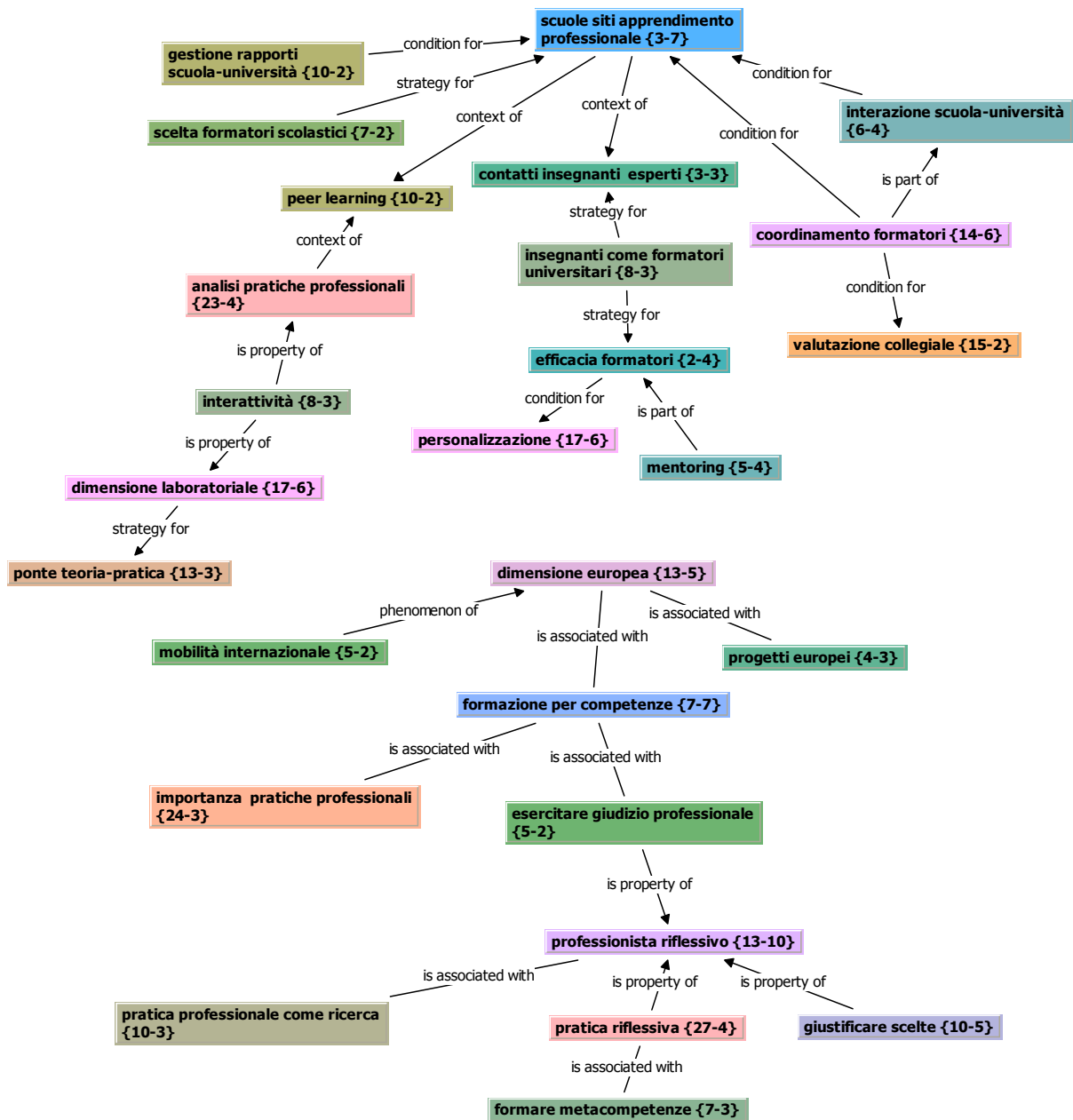


Figura 3.9 – Network 8: Punti di forza nelle pratiche formative (27 codici)\*

\* Legenda rappresentazioni cromatiche dei codici:  
 rapporto frequenza (primo valore del codice) - densità (secondo valore del codice)

Frequenza > Densità

Densità > Frequenza



L'analisi della prima polarità concettuale segnala parecchi tratti distintivi della formazione, in particolare nelle realtà inglesi e spagnole. Tra questi aspetti, vi è il



coordinamento attento e costante delle attività formative e valutative in contesti scolastici e universitari per una coerenza complessiva del programma, come sottolineano, ad esempio, i soggetti inglesi:

L'elemento di forza è la coerenza del programma, la coerenza nelle diverse discipline, la coerenza tra quello che facciamo qui e quello che succede nelle scuole... è nato dalla ricerca, questo corso è nato dalla ricerca, non in risposta ad iniziative del governo... prima di qualsiasi legge del governo... siamo stati pionieri, eravamo in posizione di vantaggio, perchè avevamo già deciso cosa volevamo, ciò che potevamo fare, e che continuiamo a fare... usare, adattare le prescrizioni del governo... (intervista H.H., 54-61)

... un punto di forza è il nostro rapporto con *associate tutors* e *professional tutors* [formatori scolastici] nelle scuole... abbiamo rapporti buoni, il che significa che tendono ad essere leali, a restare con noi. C'è l'idea di condividere un progetto comune, davvero, e che siamo tutti interessati allo stesso modo al successo degli studenti. Penso sia una grande forza. (intervista A.B., 57)

... quando ci furono i cambiamenti nel 1994... avere due terzi della formazione nelle scuole significò... capire come la scuola poteva sostenere il nostro lavoro, e come noi [formatori universitari] potevamo sostenere il lavoro delle scuole. Ci furono molte discussioni con i mentori... su come cambiare il programma... così ogni disciplina aveva un gruppo di insegnanti, che ci consigliava cosa fare, e come, e alcuni di questi gruppi disciplinari continuano ad esistere tuttora [nel 2008]. (intervista E.L., 31)

L'ultimo commento si riferisce alle riforme governative degli anni Novanta, che spostarono in modo deciso l'asse della formazione degli insegnanti verso lo sviluppo di competenze professionali didattiche in contesti scolastici; questo 'accento sulle pratiche' viene considerato un elemento di qualità della formazione nazionale inglese:

... un punto di forza della formazione degli insegnanti in questo paese è, in generale, l'accento sulle pratiche, e il modo, la grande enfasi posta nel sostenere gli studenti a riuscire in classe, con modalità pratiche, attraverso reali, attuali strategie di insegnamento. (intervista A.B., 59)

Nel contesto inglese, ciò si traduce nella programmazione congiunta di contenuti e attività del curriculum formativo, e in rapporti di collaborazione regolare tra formatori universitari e scolastici, con il coinvolgimento e la motivazione di quest'ultimi:

... c'è una vera passione per l'insegnamento nei formatori scolastici, e nel tempo abbiamo costruito un programma insieme alle scuole di tirocinio, che viene regolarmente adattato... siamo stati molto soddisfatti dell'ultima valutazione Ofsted... erano molto colpiti dalla qualità della riflessione degli studenti... con commenti molto positivi sul supporto dei mentori nelle scuole, e hanno detto che il sostegno dei formatori universitari agli studenti era eccellente. (intervista E.L., 29)

... nel nostro schema [l'Oxford Internship Scheme]<sup>273</sup> gli insegnanti non vengono pagati per fare questo lavoro [di formatore scolastico]. Le sovvenzioni vanno alla scuola e la scuola

---

<sup>273</sup> Cfr. sottocapitolo 3.2.2, sulle caratteristiche del contesto inglese.

compra il loro tempo. Così hanno del tempo aggiuntivo per prendere seriamente il compito della formazione professionale. Viene vista come una importante attività professionale, gli insegnanti lo fanno se credono che li aiuterà ad essere insegnanti migliori, se lo vedono solo come un compito in più, perchè dovrebbero farlo? (intervista H.H., 159)

... se c'è un problema, tra università e scuola, in altre parole tra i nostri tirocinanti e i formatori responsabili nelle scuole, se qualcosa non funziona, lavoriamo insieme per tentare di cambiarlo, anche con gli studenti, così è il *mentoring* giusto, triangolare, che coinvolge tutti nel migliore interesse degli studenti, e penso sia efficace. (intervista K.H., 178)

L'attività di *mentoring* dei formatori scolastici inglesi viene giudicata preziosa non solo per fornire *feedback* e guida nello sviluppo di competenze professionali in contesti scolastici, ma anche per favorire l'integrazione tra teorie e pratiche:

... alcuni dei nostri mentori incoraggiano gli studenti a leggere, ad usare la letteratura professionale e teorica per comprendere meglio, ad esempio, i problemi di gestione di diversità culturali, dicono, "hai letto questo o altro sulle strategie che possono esserti utili", oltre a suggerire strategie pratiche... (intervista E.L., 230)

La cura nell'organizzare le esperienze formative dei futuri insegnanti viene indicata come punto di forza non solo dai soggetti inglesi, ma anche da più soggetti spagnoli, manifestandosi nella scelta delle scuole e dei formatori scolastici in rapporto alle esigenze dei corsisti. La personalizzazione del percorso formativo rappresenta quindi un elemento di qualità essenziale:

Penso che sia molto personalizzato, diamo un servizio personalizzato eccellente ai corsisti. Si potrebbe dire che è molto materno, ma credo che il nostro sistema sostenga davvero gli studenti, e loro sanno chi è responsabile della loro formazione... (intervista K.H., 35)

Penso che diamo un enorme supporto agli studenti in questa istituzione... la quantità di attenzione individuale che diamo agli studenti... la quantità di sostegno, morale e pedagogico, usando moltissimo del nostro tempo. Penso sia un punto di forza cruciale e anche un aspetto di contatto umano. (intervista A.B., 56)

... il supporto dei formatori universitari agli studenti, come li conosciamo individualmente, e li sosteniamo, come gli orari sono costruiti attorno alle loro esigenze nelle scuole... (intervista E.L., 29)

Inoltre, vi sono segnalazioni trasversali sull'efficacia di prevalenti modalità laboratoriali, collaborative, interattive di formazione, che favoriscano confronti di opinioni ed esperienze, e quindi l'apprendimento tra pari, con il supporto di formatori universitari che al contempo insegnino in classe:

Penso che lavorare tra pari sia enormemente utile, come a scuola, lavorano con i propri pari, soprattutto perchè l'unica persona che può davvero avere empatia con te è qualcuno nella tua stessa condizione... dall'inizio della professione, imparare a lavorare in modo collaborativo senza essere troppo individualisti. Se lavori tra pari, come facciamo noi, devi imparare a negoziare. Devi imparare a rispettare gli altri, e a lavorare con gli altri. (intervista H.H., 135)

... parliamo della realtà dell'insegnamento in classe, non diamo loro vaghe ricette di cosa dovrebbe essere insegnare, veniamo tutti con le nostre esperienze di ciò che ci piace fare in classe perchè insegnamo tutti... possiamo condividere cose precise sull'insegnare, e quando inizi a far così inizi ad avere qualcosa in comune con loro e capiscono di cosa parli quando racconti cosa succede davvero nelle tue classi... c'è un'enorme differenza tra discutere su aspetti teorici su cui tutti sono per lo più d'accordo, e tentare di collegarli con i modi in cui li hai applicati in realtà, quando inizi a parlare di questo le cose migliorano molto e capisci, loro capiscono che forse hanno frainteso alcune parti, questo è il punto di forza per me. (intervista E.T., 7)

La dimensione laboratoriale, declinata nella realtà formativa italiana, viene indicata come una strategia rivelatasi interessante per movimenti circolari, ricorsivi tra didattica disciplinare e pratica professionale del tirocinio:

... uno degli elementi che sono stati molto positivi, secondo me, è stato il laboratorio... che rappresenta in qualche modo la cerniera tra le didattiche disciplinari e il tirocinio, che direi dal punto di vista concettuale è molto connessa a quello che si usa chiamare 'il professionista riflessivo', il fatto cioè di ritornare alla teoria in relazione alle esperienze che si stanno compiendo... prevalentemente affidato a insegnanti non universitari... ha rappresentato effettivamente una possibilità di costruire in qualche modo una simulazione di attività sul campo e poi di poterle confrontare con la pratica professionale. (intervista G.L., 64-66)

... attraverso il laboratorio di didattica disciplinare, simulare i risultati di questo sforzo di integrazione fra conoscenza e insegnamento a cui avrebbero dovuto essere guidati da parte dei titolari dei tre moduli, o due moduli, sempre compresenti nell'esame integrato. Si è trattato di un vero e proprio dispositivo curricolare che la SSIS Veneto ha applicato, non sempre al meglio delle sue opportunità e possibilità. (intervista U.M., 7)

Con funzioni simili di integrazione e dialettica tra dimensioni teoriche e pratiche, accademiche e professionali, la formazione in alternanza, modulata mediante l'analisi di pratiche professionali, si qualifica come elemento positivo nella realtà francese locale:

Il punto di forza, è senza dubbio il modo in cui riusciamo, da diversi anni, a far funzionare l'alternanza, l'alternanza dunque tra la formazione qui, nell'istituzione universitaria, e le pratiche sul campo, e il modo in cui siamo riusciti ad articolare le due dimensioni appoggiandoci all'analisi delle pratiche professionali. (intervista P.B., 10)

L'analisi delle pratiche, è un modo sicuramente di creare un profilo di insegnante che sa riflettere sulle sue pratiche, un professionista riflessivo, formare qualcuno che sa spiegare perchè fa quello che fa, capace di prendere buone decisioni in azione, in grado di cambiare le sue pratiche e non qualcuno che esegua... senza capire la realtà della situazione in cui si trova. (intervista M.A., 55)

Chiamando in causa i commenti dei corsisti, sembra infatti essere apprezzato, tra gli esiti della formazione, lo sviluppo di atteggiamenti, 'posture' professionali che permettano di 'prendere decisioni valide in azione' e 'decidere con cognizione di causa'. (intervista M.A., 97)

La seconda polarità del *network*, come si può notare dai commenti presentati, presenta in realtà parecchie intersezioni con la precedente. Connotazioni europee della formazione locale vengono valorizzate in due realtà nazionali diverse, per aspetti

differenti; il caso spagnolo si qualifica come progetto pilota di riforme nazionali, verso una convergenza europea in campo educativo:

I nostri studenti sono disposti a seguire un corso che non è un requisito ufficiale... il programma che offriamo ha aspetti interessanti, un coordinamento con l'apprendimento a distanza con l'università aperta della Catalogna, che è partner nel programma... ci sono tre università diverse coinvolte, c'è il tirocinio al cuore del corso. (intervista M.B., 45)

Nella realtà italiana, la dimensione europea del programma formativo viene individuata nell'indirizzo di Lingue Straniere del programma formativo locale (SSIS Veneto), per la partecipazione a progetti e studi internazionali, e le modalità di concepire e realizzare il ruolo e l'aggiornamento dei formatori universitari (supervisor di tirocinio), in sintonia con studi europei come il Kelly report (Kelly & Grenfell, 2004).

Anche in questo caso, emerge la centralità del tirocinio e delle pratiche professionali per lo sviluppo di competenze, insieme alla promozione della mobilità durante la formazione:

Una cosa... ritengo sia altamente qualificante, ed è il tirocinio. Il tirocinio, così come è stato elaborato a Venezia... l'unica sede, l'unico sito dove il futuro insegnante nella sua formazione iniziale acquisisce competenze e tutto il resto del percorso è un'acquisizione di conoscenze... Quindi questo discorso delle competenze è fondamentale ed è alla base delle difficoltà che abbiamo nel bocciare delle persone che non hanno e non avranno mai le competenze innate e acquisibili per insegnare. (intervista C.M.C., 4)

I riferimenti ad una formazione concentrata sulle competenze in prospettiva *lifelong learning*, secondo indicazioni europee, appaiono centrali anche nella realtà francese, dove i formatori cercano di preparare “a costruire strumenti e competenze” (intervista C.C., 55), a “sviluppare le abilità di trovare le conoscenze e usarle in modo adeguato” (intervista M.P., 75), pensando a come aiutare i futuri insegnanti ad “evolversi ed adattarsi il più possibile” (intervista E.T., 195). La testimone privilegiata commenta in modo positivo l'introduzione, con recenti riforme nazionali, del quadro di riferimento con dieci competenze richieste a tutti gli insegnanti:

... l'ultimo punto positivo è stato il quadro di riferimento di dieci competenze costruito nel 2007. Ero nel gruppo di lavoro, è stato molto difficile, perchè alcuni volevano un quadro di riferimento corposo, con 20-40 competenze, ci siamo fermati a dieci... abbiamo lavorato un anno, è stata una vera battaglia... così son stata contenta quando abbiamo concluso il quadro con la mia idea, l'ultima voce è quella di innovare e formarsi, dello sviluppo professionale, volevo che ci fosse. (intervista M.A., 23)

Infine, la dimensione centrale, generativa della riflessione e della ricerca viene ancora una volta sottolineata come aspetto qualificante trasversale nelle pratiche formative dei diversi contesti locali:

... dopo un po' di teoria gli studenti vanno, come dico io, in trincea, poi tornano e riflettono sulla guerra... ciò che hai visto negli ultimi giorni, come presentano e riflettono su ciò che si vede [nelle pratiche didattiche videoregistrate durante il tirocinio]. E hanno ancora tre mesi [di formazione universitaria] dopo il tirocinio, quando si trovano con gli altri... in un gruppo di

trenta persone c'è molto apprendimento attraverso le interazioni tra studenti. (intervista M.B., 95-97)

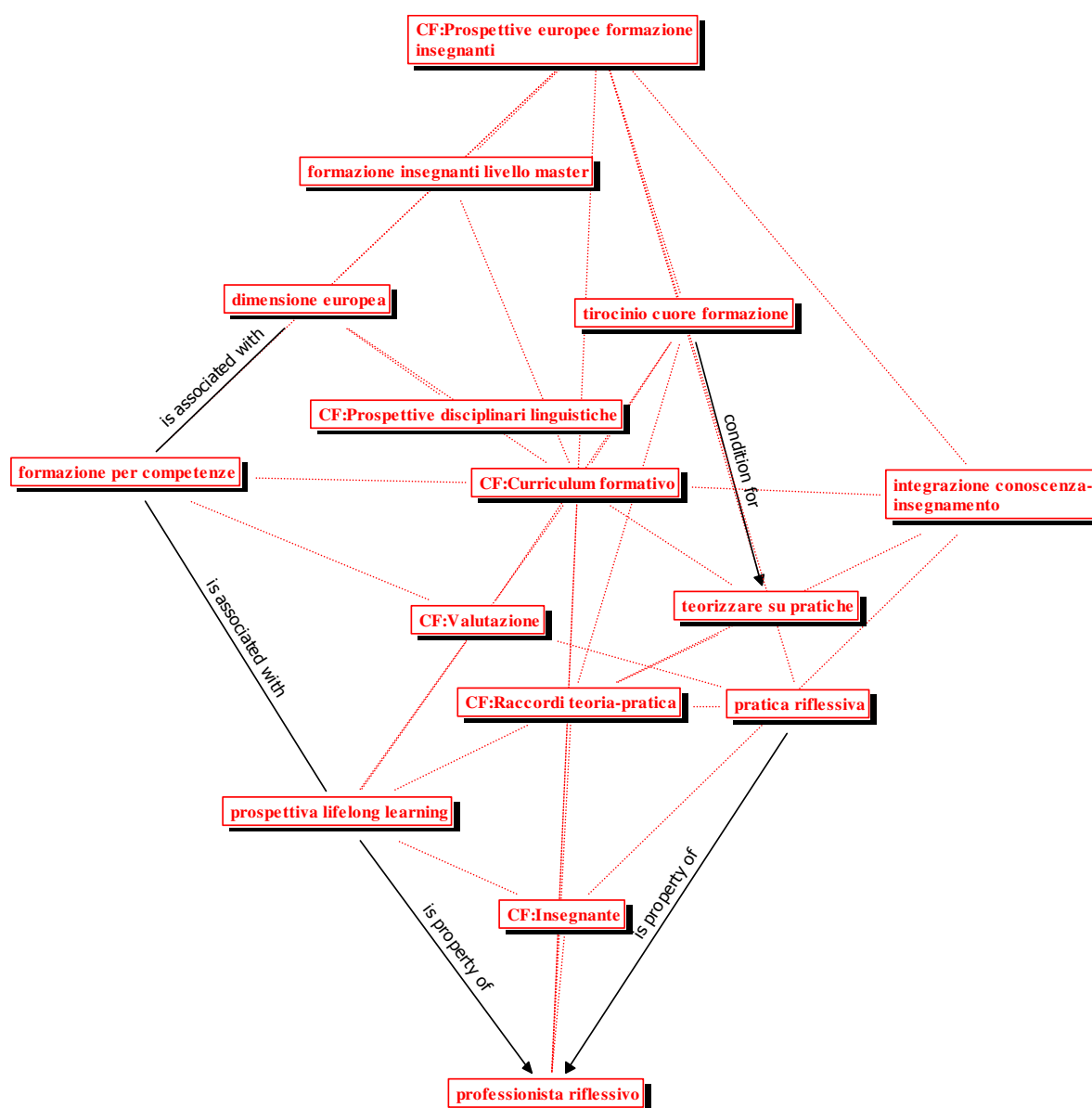
... la ricerca che hanno condotto... è stata positiva per gli studenti, nel portare la riflessione ad un livello più elevato, e il fatto di poter scegliere il tipo di progetto di ricerca da svolgere nelle scuole, hanno fatto tutti qualcosa di diverso che interessava a loro, decidendo i metodi di ricerca da usare... (intervista A.B., 33)

### 9. Il quadro d'insieme: la rete di networks e nodi concettuali chiave

Le mappe concettuali presentate hanno esplorato temi e priorità cruciali della formazione iniziale degli insegnanti incrociando prospettive molteplici a livelli diversi, con sovrapposizioni e intrecci frequenti. Da esse emergono possibili percorsi – *filles rouges* – che consentono di ricostruire, in un quadro d'insieme, interpretazioni convergenti di questioni fondamentali su come concepire e organizzare la formazione degli insegnanti secondo una dimensione europea e globale: chi dovrebbe essere preparato, su che cosa e come impara, e quindi quali opportunità formative occorre offrire (Cummings, 2003).

La figura 3.10 visualizza i collegamenti emergenti tra sei mappe concettuali (*networks*) che risultano di particolare importanza, mediante nove nodi concettuali chiave (codici), ricorrenti in modo trasversale. La peculiarità della rappresentazione grafica di questa rete di *networks* e codici consente letture molteplici dei fenomeni indagati, secondo prospettive di interesse differenti: con modalità verticali che si espandono verso l'esterno disegnando una geometria frattale della formazione, oppure concentrandosi su coppie di quadranti - superiori o inferiori, sinistro o destro.

La disposizione dei *networks* (che rappresentano al contempo famiglie di codici) si può leggere innanzitutto in modalità verticale, rispecchiando prospettive a diversi livelli. Al vertice si trova il macrolivello di sviluppi e tendenze sistemici della formazione degli insegnanti, di politiche e orientamenti europei e nazionali. Con una posizione centrale, le caratteristiche di un curriculum formativo adeguato si collocano al meso- e microlivello, collegandosi a prospettive disciplinari e valutative, e alla questione centrale della coerenza tra dimensioni accademiche e professionali, teoriche e pratiche della formazione. Le rappresentazioni della figura dell'insegnante e cittadino ideale si trovano sottese alle interpretazioni di priorità e pratiche, alla base di decisioni, sviluppi e tendenze nella formazione.



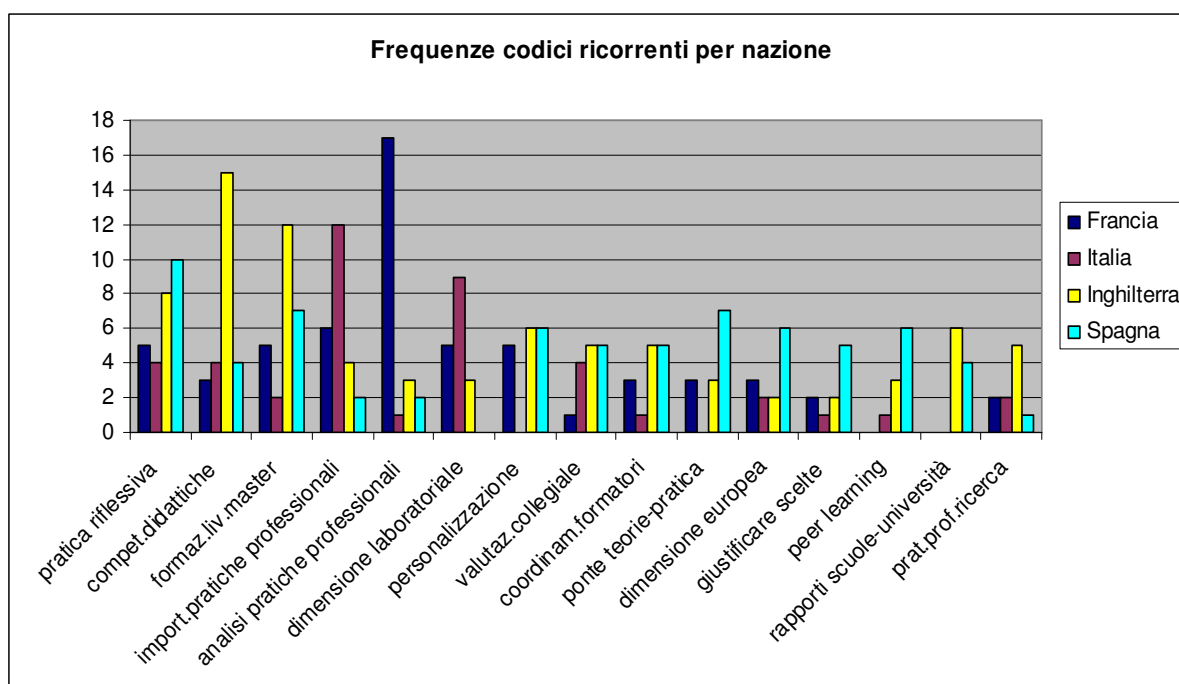
**Figura 3.10 – Network riassuntivo: collegamenti tra networks e codici chiave (6 networks, 9 codici)**

Da questo nucleo, che giustifica obiettivi e fini formativi, si dirama infine il nodo concettuale chiave dell'insegnante inteso come professionista riflessivo, che può considerarsi il punto di partenza e arrivo, con modalità circolare, di una geometria della formazione costruita su nodi concettuali cruciali: apprendimento permanente; formazione a livello universitario, per competenze in dimensione europea; integrazione tra aspetti accademici e professionali, con l'importanza centrale del tirocinio connessa ad attività di riflessione e teorizzazione sulle pratiche.

### Prospettive secondo nazione e ruolo: frequenze di codici ricorrenti

Può risultare interessante incrociare i dati qualitativi finora esposti con rilevazioni quantitative riguardo le frequenze di codici significativi ricorrenti, filtrate secondo la appartenenza nazionale e il ruolo dei soggetti, facendo uso di una funzionalità specifica del programma Atlas.Ti.<sup>274</sup>

Il grafico della figura 3.11 presenta le frequenze dei quindici codici di maggior ricorrenza nei testi delle interviste, in ordine decrescente (con valori compresi tra 27 e 10), suddivisi secondo la nazionalità degli intervistati.



**Figura 3.11 – Grafico sulle frequenze dei codici ricorrenti per nazione**

Similarità evidenti tra i dati riferiti ai soggetti inglesi e spagnoli si possono rilevare per un gruppo di codici riguardanti aspetti di efficacia e coerenza tra dimensione accademica e professionale della formazione (coordinamento dei formatori, valutazione collegiale, rapporti scuola-università, personalizzazione), come anche per l'importanza delle pratiche riflessive. Questi elementi rispecchiano anche le percezioni sui punti di forza della formazione nei rispettivi contesti nazionali.

Emergono poi alcuni aspetti distintivi per nazioni diverse; l'attenzione preminente per l'analisi delle pratiche professionali spicca nei soggetti francesi, che si distinguono anche per frequenze piuttosto basse in tutti gli altri codici. Tale aspetto – l'analisi di pratiche professionali - viene giudicato qualificante nella formazione locale; in modo analogo, la dimensione laboratoriale si distingue nei dati dei soggetti italiani. Per questi

<sup>274</sup> I venti testi delle interviste sono stati raggruppati in famiglie di documenti primari, secondo la nazione (quattro famiglie) e secondo il ruolo degli intervistati nella formazione degli insegnanti (cinque famiglie). Ciò ha permesso di esplorare differenze e similarità di percezioni dei soggetti secondo i due filtri del ruolo e della nazionalità, mediante la funzionalità del programma Atlas.Ti denominata *Query Tool*.

ultimi, la frequenza prevalente del codice riguardo l'importanza delle pratiche professionali segnala invece le percezioni di modifiche ritenute necessarie nella formazione nazionale, riguardo l'opportunità di porre il tirocinio come cardine e snodo centrale del curricolo formativo.

Non sorprende, in seguito all'analisi delle mappe concettuali precedenti, rilevare frequenze particolarmente elevate del codice sulle competenze didattiche tecniche nei soggetti inglesi, in sintonia con una formazione nazionale orientata al loro sviluppo in contesti scolastici. La preoccupazione per le implicazioni e conseguenze di una formazione di livello master, legata a riforme per una convergenza europea, appare particolarmente marcata nei soggetti inglesi, in rapporto a forti vincoli governativi esistenti. Infine, gli accenti sulla dimensione europea della formazione, più marcati nelle percezioni dei soggetti spagnoli, sembrano riflettere il dinamismo e la proiezione internazionale in campo educativo, che caratterizzano il contesto locale catalano.

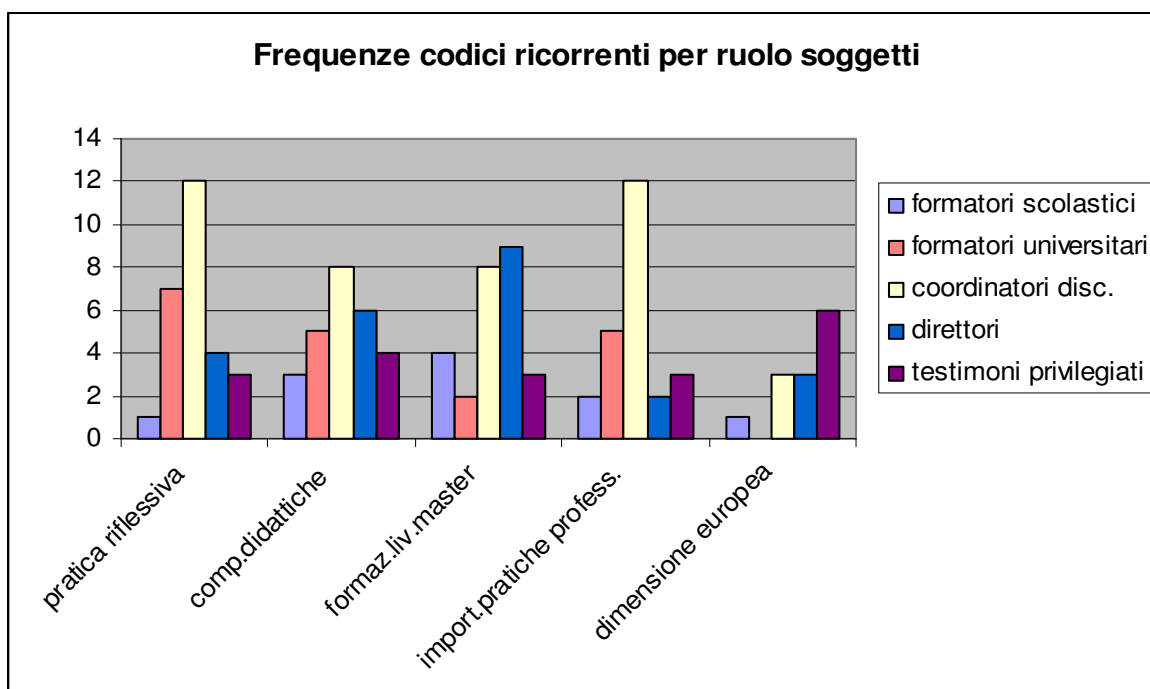


Figura 3.12 – Grafico delle frequenze di codici ricorrenti per ruolo degli intervistati

L'analisi dei dati secondo il filtro del ruolo dei soggetti, invece, non presenta molte peculiarità rilevanti; nella figura 3.12 sono riportate le frequenze per cinque soli codici significativi. Le percezioni dei coordinatori disciplinari si distinguono per il particolare interesse per le dimensioni riflessive, del tirocinio e delle competenze didattiche. Trattandosi di coordinatori di area disciplinare di Lingue Straniere, e prevalentemente collegati alla specializzazione in lingua e civiltà inglese, ciò potrebbe riflettere culture e modelli di formazione degli insegnanti prevalenti in contesti anglosassoni. Dati analoghi, con frequenze minori, si possono riscontrare per i formatori universitari; le implicazioni di una formazione degli insegnanti di livello master appaiono invece al centro dell'attenzione di direttori e coordinatori, per aspetti sistemici e organizzativi. Infine, i testimoni privilegiati rivelano maggior interesse per la dimensione europea



della formazione, in rapporto ad esperienze e conoscenze peculiari sull'argomento. Il confronto tra i due grafici sembra evidenziare quindi tratti distintivi di culture formative nazionali, senza notevoli divergenze in percezioni di rilevanza e priorità nella formazione, tra soggetti che vi sono coinvolti con ruoli diversi.

#### **3.4.2. Analisi dei dati quantitativi: percezioni dei futuri insegnanti**

L'analisi quantitativa è stata condotta in relazione ai dati raccolti mediante questionario somministrato a 231 futuri insegnanti, iscritti ai programmi formativi nei quattro contesti indagati. Il questionario, articolato in due parti di cui la seconda per i dati demografici, presenta items a risposta chiusa, trattati con due scale di Likert appaiate a 5 livelli (da *1-per nulla importante* a *5-estremamente importante*; da *1-per nulla efficace* a *5-estremamente efficace*). Gli items descrivono elementi della formazione iniziale, collegati al profilo professionale degli insegnanti di lingue, secondo indicazioni di studi europei (Kelly & Grenfell, 2004) (cfr. sottocapitolo 2.4). Viene chiesto ai corsisti, per ogni elemento, di valutarne dapprima l'importanza nel programma formativo esperito (risposte A), poi l'efficacia in relazione al profilo professionale individuale (risposte B). Il questionario, descritto in dettaglio nel sottocapitolo 3.3.2, è riportato in appendice.

In relazione a ipotesi e domande di ricerca, si esplorano possibili conferme riguardo il potenziale generativo della dimensione europea, nelle pratiche locali di formazione iniziale degli insegnanti secondari (cfr. sottocapitolo 3.3.1). Nell'ambito della rilevazione quantitativa, la dimensione europea viene articolata secondo declinazioni disciplinari linguistiche, centrali in politiche e raccomandazioni europee; ciò tiene conto dell'influenza cruciale del filtro disciplinare per i processi di formazione e apprendimento dei futuri insegnanti, e per lo sviluppo di credenze e identità professionale. L'area di specializzazione disciplinare si può rappresentare quindi come un contesto concettuale, di rilevanza fondamentale nelle percezioni dei futuri insegnanti (Grossman & Stodolsky, 1995).

Nel suo articolarsi, la dimensione quantitativa della ricerca risponde quindi a due obiettivi. Il primo obiettivo concerne la verifica empirica, mediante il campione di soggetti coinvolti nella rilevazione di ricerca, di un modello teorico-operativo del profilo dell'insegnante europeo di lingue, riflesso nella formazione.

L'operazionalizzazione del modello teorico-operativo – il profilo professionale di insegnante europeo (con declinazioni disciplinari linguistiche) come riferimento per la formazione – deriva dalla letteratura disponibile, in ambito di studi europei e internazionali sull'argomento (cfr. sottocapitolo 3.3.2). Dopo aver definito il profilo, è stato predisposto un questionario in grado di misurare le dimensioni latenti principali che si ipotizza siano correlate al profilo professionale e formativo, con possibili finalità diagnostiche, riflessive, di valutazione o monitoraggio, in rapporto ai futuri insegnanti iscritti a programmi formativi europei.

L'analisi intende quindi trovare conferme riguardo le caratteristiche ipotizzate di un profilo europeo dell'insegnante, considerando elementi distintivi per ogni dimensione nel profilo complessivo. Una verifica della bontà di adattamento del modello teorico-operativo ai dati di ricerca può suggerire inoltre adattamenti per una maggior efficacia del relativo strumento (il questionario) nel descrivere e misurare gli aspetti del profilo, nell'ambito di ulteriori indagini e pratiche formative future. I dati raccolti sono stati

sottoposti ad una analisi fattoriale confermativa, utilizzando i modelli di equazioni strutturali,<sup>275</sup> e avvalendosi del software MPLUS (Muthen & Muthen, 2004).

Il secondo obiettivo si collega a finalità esplorative e comparative riguardo i contesti europei della ricerca empirica, indagando le percezioni dei futuri insegnanti - il campione di soggetti coinvolti in quattro arene formative nazionali diverse. Al fine di indagare tendenze comuni e divergenze, nelle interpretazioni di priorità formative collegate a caratteristiche professionali degli insegnanti, l'analisi si concentra sulle percezioni riguardo gli elementi europei dei programmi formativi locali, e la loro efficacia per il profilo professionale dei corsisti, mediante i dati rilevati con il questionario citato.<sup>276</sup>

Per quanto concerne il secondo obiettivo, dopo la descrizione preliminare del campione, le analisi statistiche descrittive evidenziano aspetti salienti generali - i parametri con differenze rilevanti nelle risposte - considerando la totalità del campione. Infine, in seguito all'analisi con Modelli di Equazioni Strutturali, si discutono i risultati dell'analisi della varianza multivariata (MANOVA), per valutare la significatività della influenza delle variabili indipendenti dell'età e dell'appartenenza nazionale, sulle risposte riguardo le dimensioni chiave del profilo professionale e formativo dell'insegnante europeo (conoscenze, abilità e valori). A tal proposito, si considerano le due serie di risposte fornite dai soggetti riguardo gli items del questionario: riguardo la importanza di ogni dimensione nella formazione ricevuta (risposte A), e la efficacia percepita di ogni dimensione per il profilo professionale individuale (risposte B).

La variabile dell'appartenenza nazionale viene considerata di particolare interesse nella presente indagine, per gli aspetti comparativi in ambito europeo. La variabile dell'età appare di interesse, in quanto studi condotti in due dei quattro contesti nazionali coinvolti la segnalano come fattore predittivo delle risposte di futuri insegnanti riguardo elementi della professionalità e della formazione ricevuta (Hobson et al., 2006; Aquario et al., 2010). L'analisi statistica dei dati, in questo caso, è stata condotta mediante il software SPSS 16.0.

---

<sup>275</sup> I Modelli di Equazioni Strutturali appartengono ad una classe generale di approcci, che comprendono come componente, al loro interno, l'analisi fattoriale confermativa; quest'ultima viene usata per verificare modelli di misura in cui variabili osservate definiscono costrutti o variabili latenti. I Modelli di Equazioni Strutturali considerano la bontà di adattamento ai dati di ricerca di un modello ipotizzato, basato su teorie precedenti, descritto in termini di variabili manifeste (indicatori) e variabili latenti (dimensioni, o fattori). I Modelli di Equazioni Strutturali vengono applicati, secondo esempi nella letteratura recente, in studi che costruiscono e applicano strumenti di misurazione che non si basano necessariamente su strumenti elaborati in ricerche precedenti (Vidotto et al., 2006). Nel caso della presente ricerca, la procedura viene usata per una verifica empirica di un modello teorico-operativo basato su indicazioni di studi e letteratura sull'argomento, come viene spiegato in seguito.

<sup>276</sup> A tal proposito, è opportuno ricordare le pluriappartenenze culturali degli insegnanti in formazione, sotto forma di sollecitazioni provenienti dai contesti macroculturali, che interagiscono con dinamiche dei contesti microculturali di appartenenza dei soggetti (Semeraro, 2010). Occorre considerare come tali sollecitazioni, a vari livelli, possano influenzare le credenze degli insegnanti - nel caso specifico, riguardo la formazione ricevuta e le caratteristiche del profilo professionale dell'insegnante.

Analisi fattoriale confermativa  
mediante modelli di equazioni strutturali:  
per un modello di profilo formativo  
dell'insegnante europeo di lingue

Il primo obiettivo della presente indagine, sul versante quantitativo, consiste quindi nella verifica, a livello empirico, di un modello teorico-operativo, che declina in modo multidimensionale le componenti professionali dell'insegnante europeo, attese e raccomandate nella formazione. Lo strumento di rilevazione della presente ricerca - il questionario somministrato ai futuri insegnanti di diversi contesti europei - è costruito, per la formulazione degli items, sulla base degli indicatori del profilo dell'insegnante europeo (con declinazioni disciplinari linguistiche), secondo lo studio Kelly descritto in precedenza (cfr. sottocapitolo 2.4).

Nel modello teorico-operativo sottoposto a verifica empirica nella presente ricerca, le componenti fondamentali di un profilo europeo degli insegnanti di lingue, che rifletta caratteristiche professionali attese come obiettivi ed esiti della formazione, si possono operationalizzare con descrittori classificati in tre dimensioni chiave - conoscenze, abilità e strategie, valori e atteggiamenti.

Una articolazione binaria di ognuna delle tre dimensioni del modello può inoltre essere proposta, secondo indicazioni provenienti dalla letteratura (cfr. sottocapitolo 3.3.2). Per l'area delle conoscenze, si suggerisce l'opportunità di distinguere tra conoscenze pedagogiche disciplinari, e conoscenze pedagogiche tecnologiche disciplinari. Nella dimensione delle abilità e strategie, si può distinguere tra la dimensione delle abilità di imparare a imparare, e la dimensione delle abilità fondamentali per l'insegnamento, che comprendono abilità riflessive e di ricerca. Infine, l'area relativa ad atteggiamenti e valori si può considerare articolata in due dimensioni. La prima dimensione concerne valori europei condivisi - cittadinanza, democrazia e valorizzazione della diversità culturale e linguistica, espressi in numerosi documenti europei; la seconda dimensione riguarda elementi trasversali, interdisciplinari dell'insegnamento-apprendimento, in relazione allo sviluppo dell'individuo.

Si intende perciò esaminare le relazioni strutturali tra gli indicatori del modello proposto, che rispecchia e riassume numerosi contributi della letteratura internazionale; si esplorano inoltre possibilità di conferme e aggiustamenti del modello, che suggeriscano prospettive di riferimento e ulteriori sviluppi, per processi di analisi, discussione, riflessione e valutazione di pratiche formative riguardo gli insegnanti europei.

La verifica empirica del modello è stata effettuata mediante i Modelli di Equazioni Strutturali, una procedura generale per la stima delle relazioni tra variabili osservate e latenti, attraverso un approccio che implica un sistema di equazioni strutturali. Nel caso specifico, viene usato il metodo di stima della massima verosimiglianza (*Maximum Likelihood*).<sup>277</sup> La numerosità del campione (n=231) risulta adeguata per condurre

---

<sup>277</sup> Nel modello di Equazione Strutturale, il modello di misurazione mette in relazione le variabili misurate con quelle latenti. Il modello viene identificato se ci sono due o più variabili latenti, ogni indicatore satura su un fattore soltanto, e nessuna delle varianze/ covarianze tra fattori equivale a zero.

questo tipo di analisi, per il quale si raccomandano almeno 200 casi (Tabachnick & Fidell, 2007).

Per verificare la bontà del modello stesso, ci si è avvalsi, nell'analisi, del software MPLUS – caratterizzato da robustezza di parametri (Muthen & Muthen, 2004). Il modello rappresenta infatti una serie di ipotesi relative al modo in cui le variabili oggetto di indagine sono strutturate e relazionate. Il primo obiettivo consiste quindi nella verifica dell'adattamento del modello ai dati di ricerca (*assessment of fit*). Per valutarlo, sono stati calcolati tre indici di bontà di adattamento: il rapporto tra Chi quadrato e gradi di libertà ( $\chi^2/df$ ), il *Comparative Fit Index* (CFI, variabile tra 0 e 1) e il *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Questi tre indici sono stati presi in considerazione riconoscendo le seguenti condizioni necessarie per sostenere l'adattamento del modello: i valori osservati per  $\chi^2/df$  devono essere inferiori a 2, i valori per il CFI devono essere superiori a 0.9, e i valori del RMSEA dovrebbero essere tra 0.05 e 0.08 (Marcoulides & Schumacker, 1996).

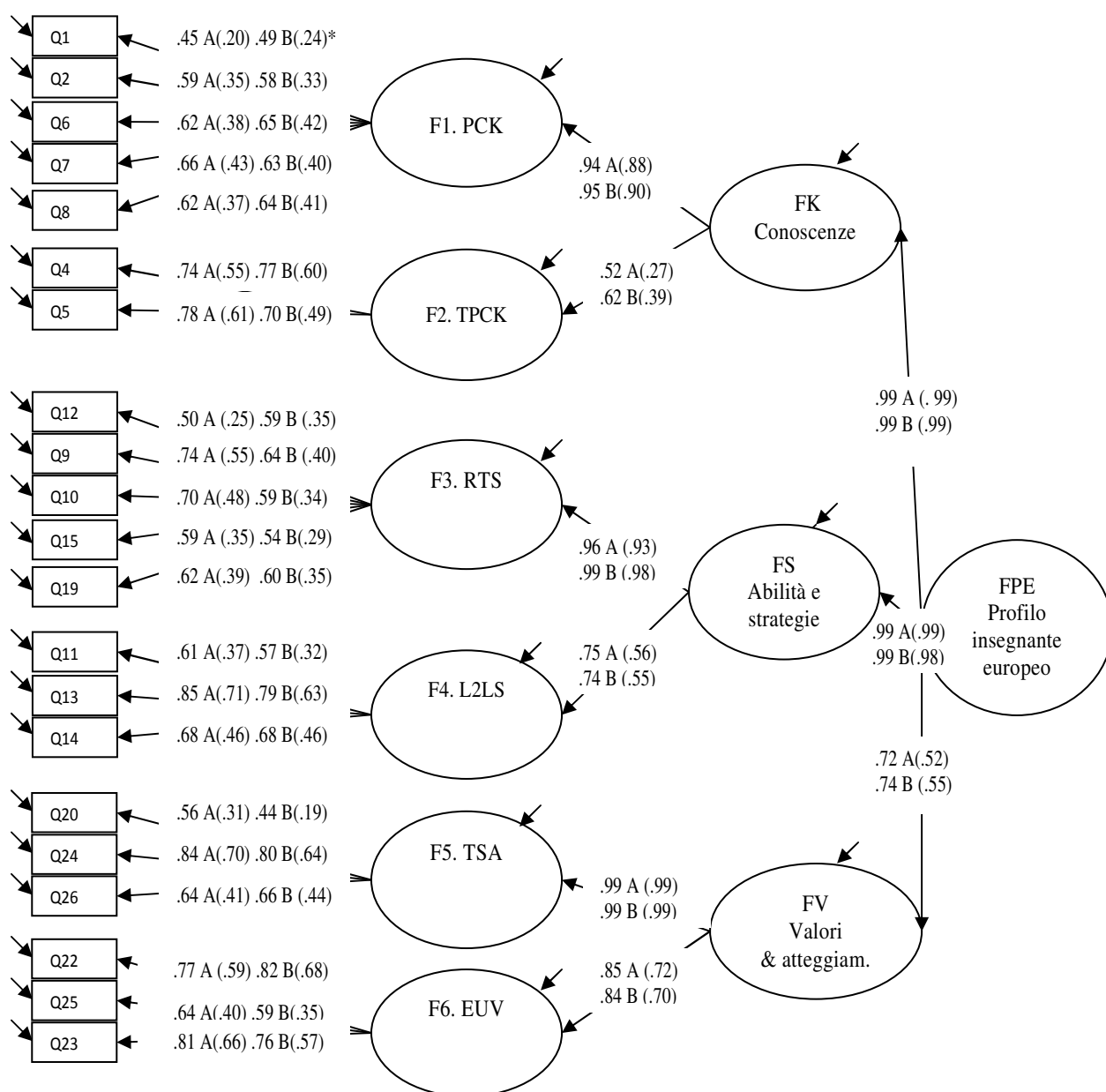
Nel modello proposto, si ipotizza il raggruppamento degli indicatori del profilo (rappresentati dagli items del questionario) in sei variabili latenti (come fattori di primo ordine), sottese, a coppie, ad ognuna delle tre dimensioni chiave (conoscenze, abilità, valori), considerate come fattori di secondo ordine (cfr. la descrizione del modello teorico-operativo proposto nelle pagine precedenti, e descritto in dettaglio nel sottocapitolo 3.3.2). Un fattore di primo ordine rappresenta un costrutto latente basato su variabili manifeste, mentre un fattore di secondo ordine si considera come una struttura unitaria più generale, che collega i fattori di primo ordine. Infine, il fattore di terzo ordine dovrebbe comprendere e spiegare l'articolazione dei fattori di primo e secondo ordine.

Si delinea quindi un modello del profilo europeo dell'insegnante (rappresentato dal fattore di terzo ordine FPE) con tre fattori di secondo ordine (FK, FS e FV, corrispondenti a Conoscenze, Abilità e Valori), articolati in sei fattori latenti di primo ordine (F1, F2, F3, F4, F5, F6), a loro sottesi (cfr. figura 3.1, sottocap. 3.3.2). Il modello dovrebbe quindi spiegare correlazioni o covarianze per i fattori di ogni ordine.

La figura 3.13 visualizza il modello finale, risultante dalle elaborazioni statistiche, con le relazioni tra le dimensioni del profilo professionale dell'insegnante di lingue, che risultano rilevanti nella formazione iniziale alla professione. Il modello presentato riflette la articolazione del profilo europeo, sostenuta da indicazioni teoriche, che è stata presentata in dettaglio nelle pagine precedenti, con qualche aggiustamento; si può descrivere come segue, partendo dall'angolo in alto a sinistra nella figura 3.13.

Il fattore F1 è composto da cinque indicatori (le variabili osservate), rappresentati dagli items Q1, Q2, Q6, Q7 e Q8 del questionario, e rappresenta le basi di conoscenze disciplinari e pedagogiche disciplinari necessarie. Il fattore F2 comprende i due indicatori Q4 e Q5, e rappresenta le conoscenze pedagogiche tecnologiche disciplinari. Questi due fattori di primo ordine compongono il fattore di secondo ordine FK, riferito alle conoscenze nel profilo.

Il fattore F3 è composto dai cinque indicatori Q12, Q9, Q10, Q15, Q19; rappresenta le abilità fondamentali per l'insegnamento, includendo prospettive riflessive e di ricerca. Il fattore F4 consiste nei tre indicatori Q11, Q13 e Q14, e rappresenta le abilità di imparare ad imparare. Questi due fattori di primo ordine costituiscono il fattore di secondo ordine FS, riferito ad abilità e strategie nel profilo.



**Legenda fattori 1<sup>a</sup> ordine:**

- F1. PCK (conoscenze pedagogiche disciplinari)
- F2. TPCK (conoscenze tecnologiche pedagogiche disciplinari)
- F3. RTS (abilità didattiche dell'insegnante come professionista riflessivo)
- F4. L2LS (abilità e strategie di *learning to learn*)
- F5. TSA (aspetti professionali trasversali)
- F6. EUV (valori europei condivisi)

\* Primo numero: coefficienti strutturali per risposte A (importanza di ogni elemento nella formazione ricevuta)

Secondo numero: coefficienti strutturali per risposte B (efficacia di ogni elemento per il profilo professionale)

I numeri tra parentesi indicano i rispettivi valori di  $r^2$ .

- p value < 0.05

**Figura 3.13 – Modello teorico-operativo finale delle dimensioni professionali dell'insegnante di lingue europeo, in relazione a obiettivi ed esiti della formazione – risultati della verifica empirica**

Il fattore F5, composto dai tre indicatori Q20, Q24 e Q26, rappresenta gli aspetti trasversali della professionalità insegnante;<sup>278</sup> il fattore F6 presenta i tre indicatori Q22, Q25 e Q23, e riflette valori europei condivisi. Questi due fattori di primo ordine compongono il fattore di secondo ordine FV, riferito ai valori nel profilo. I tre fattori di secondo ordine (FK, FS, FV) sono riconducibili ad un unico fattore di terzo ordine – il profilo europeo dell' insegnante (FPE).

La figura 3.13 presenta dunque il modello di equazione strutturale, con le variabili latenti e i loro indicatori; sono riportati i coefficienti strutturali standardizzati<sup>279</sup> e i valori di  $r^2$  per ogni variabile del modello.<sup>280</sup> Gli indicatori sono etichettati secondo il numero progressivo dei rispettivi items nel questionario.<sup>281</sup> I valori dei coefficienti strutturali e quelli di  $r^2$  vengono riportati per le due serie di risposte dei soggetti, relative ad elementi del profilo rappresentati dagli items del questionario: le risposte A (percezioni di importanza di ogni elemento nella formazione ricevuta) e le risposte B (percezioni di efficacia di ogni elemento per il profilo professionale).

Il modello riportato nella figura 3.13 è articolato in 21 items, rispetto ai 27 del modello rispecchiato nel questionario iniziale. In seguito alla valutazione degli esiti statistici, sei items sono stati esclusi dall'analisi seguente in quanto non significativi, per pesi fattoriali bassi rappresentati dai coefficienti strutturali, e correlazioni inferiori agli altri indicatori.<sup>282</sup> Gli items esclusi si riferiscono ad aspetti che comunque vengono richiamati, con variazioni, da altri elementi nel profilo professionale del modello.<sup>283</sup>

Gli indici di bontà di adattamento del modello rispetto ai dati del campione sostengono l'ipotesi della struttura dei fattori di primo e secondo ordine (CFI=0.92 per A, CFI=0.91 per B;  $\chi^2/df=1.74$  per A,  $\chi^2/df=1.86$  per B; RMSEA=0.6 per A e B). Nella tabella 3.III sono riportati i principali indici di bontà del modello rispetto ai dati del campione.

---

<sup>278</sup> Gli esiti statistici indicano un item (il numero 20, riferito all'uso veicolare della lingua straniera per l'insegnamento di altre discipline) come particolarmente adatto ad una collocazione nel fattore F5, che articola elementi trasversali, riferiti all'insegnamento-apprendimento linguistico per lo sviluppo individuale, e all'importanza di atteggiamenti collaborativi. Esso appare infatti di importanza cruciale per una dimensione trasversale, interdisciplinare della professionalità dell'insegnante; nell'articolazione in tre dimensioni del profilo nello studio originario, risultava collegato all'area delle abilità e strategie.

<sup>279</sup> I coefficienti strutturali standardizzati, nel caso dei Modelli di Equazioni Strutturali, rappresentano i valori di saturazione fattoriale – i coefficienti di correlazione tra le variabili e i rispettivi fattori.

<sup>280</sup> Il valore di  $r^2$ , che corrisponde all'indice di saturazione fattoriale (o coefficiente di correlazione) elevato al quadrato, indica la percentuale di varianza nella variabile che viene spiegata dal fattore corrispondente.

<sup>281</sup> Per convenzione, nel diagramma le variabili misurate e manifeste (gli indicatori, rappresentati dagli items) sono presentate con rettangoli, mentre le variabili latenti (fattori) sono presentate con ellissi. I fattori rappresentano quindi costrutti sottesi, emergenti dall'analisi. Le frecce unidirezionali rappresentano le relazioni tra variabili (osservate e latenti).

<sup>282</sup> Una verifica del coefficiente alpha di Cronbach rivela inoltre che i sei items esclusi apportano un contributo modesto alla coerenza interna complessiva dello strumento, che risulta comunque buona. Per la presente ricerca si è tenuto in considerazione un coefficiente di alpha di Cronbach > 0.60, rispetto al quale gli indici rilevati sono superiori (vedi Tabella 3.IV).

<sup>283</sup> Gli items esclusi riguardano lo sviluppo di conoscenze linguistiche (Q3), l'abilità di osservazione tra pari (Q16), le relazioni con istituzioni educative internazionali (Q17), le pratiche di ricerca-azione (Q18), l'uso del Portfolio Europeo delle Lingue (Q21), e l'attenzione alle opportunità di *lifelong learning* (Q27).

**Tabella 3.III – Indici di bontà di adattamento del modello rispetto ai dati del campione (n=231)**

	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	CFI	RMSEA
Risposte A	311.305	179	1.74	0.92	0.06
Risposte B	333.461	179	1.86	0.91	0.06

Relativamente al campione di soggetti considerato, i valori dei coefficienti strutturali per le variabili osservate sono piuttosto elevati e significativi, oscillando tra un valore minimo di 0.44 e un valore massimo di 0.85, confermando sostanzialmente la bontà del modello e delineando in modo chiaro le dimensioni del profilo professionale dell'insegnante europeo (nella figura 3.13, i valori dei coefficienti sono riportati a destra di ogni indicatore per A e B, in relazione ai fattori di primo ordine). Inoltre, i valori di  $r^2$  (indicati tra parentesi nella figura 3.13, dopo i valori dei coefficienti) evidenziano che livelli tra modesti ed elevati di varianza (tra 0.20 e 0.71) sono collegati a tutti gli indicatori corrispondenti ai fattori di primo ordine. Ciò sembra indicare che le dimensioni indicate dai fattori di primo ordine, con le relative dimensioni di ordine successivo, possono delineare un modello rappresentativo delle componenti chiave del profilo professionale dell'insegnante europeo.

La struttura del modello, mediante l'analisi dei valori di  $r^2$ , fornisce anche indicazioni sulla rilevanza dei diversi fattori di primo ordine (che evidenziano valori di  $r^2$  tra 0.27 e 0.99) per la caratterizzazione del profilo dell'insegnante europeo nei fattori di secondo ordine (cfr. Figura 3.13). Considerando gli effetti tra i fattori, si nota che la dimensione degli aspetti trasversali della professionalità insegnante in F5 ( $r^2=0.99$  per A e B), rispecchia maggior validità predittiva per il fattore di secondo ordine FV-valori nel profilo. Inoltre, la dimensione delle abilità didattiche secondo prospettive riflessive e di ricerca in F3 ( $r^2=0.93$  per A e 0.98 per B) rappresenta l'elemento caratterizzante per il fattore di secondo ordine FS-abilità. Ciò concorda con l'importanza cruciale di tali elementi, secondo indicazioni della letteratura e raccomandazioni europee, richiamate nel presente capitolo in relazione al modello proposto.

In modo analogo, la dimensione delle conoscenze pedagogiche disciplinari in F1 ( $r^2=0.88$  per A e 0.90 per B) risulta elemento primario per il fattore di secondo ordine FK-conoscenze. Considerazioni simili si possono esprimere per i tre fattori di secondo ordine rispetto al fattore di terzo ordine (FPE): i valori di  $r^2$  per FK- conoscenze (0.99 per A e B) e FS-abilità (0.99 per A e 0.98 per B) risultano primari e caratterizzanti rispetto a quelli per FV-valori (0.52 per A e 0.55 per B). La dimensione dei valori può risultare infatti maggiormente controversa, in quanto culturalmente connotata e con maggiori connessioni a sistemi di credenze individuali e sociali.

Si può notare inoltre l'invarianza del modello sottoposto a verifica empirica, che risulta confermato rispetto ai dati del campione sia per le risposte A, sia per le risposte B (Figura 3.13 e Tabella 3.IV).<sup>284</sup>

**Tabella 3.IV - Statistiche descrittive osservate, riguardo le tre dimensioni principali del profilo – Risposte A e B (n=231)**

Dimensione del profilo	N.items (tot.=21)	$\alpha$	Media	DS	Asimmetria	Ses (1)	Curtosi	Sek (2)
FK. Conoscenze (1A)	7	.754	3.658	.651	-.108	.160	-.454	.320
FS. Abilità/Strategie (2A)	8	.826	3.531	.726	-.227	.160	-.499	.320
FV. Valori (3A)	6	.816	3.423	.832	-.256	.161	-.504	.321
FK. Conoscenze (1B)	7	.773	3.975	.600	-.408	.160	-.367	.320
FS. Abilità/Strategie (2B)	8	.805	4.034	.617	-.833	.161	-.756	.320
FV. Valori (3B)	6	.788	3.987	.688	-.714	.162	.304	.322

(1) Errore standard asimmetria    (2) Errore standard curtosi

Infine, i valori di asimmetria e curtosi dei dati sottoposti ad analisi si possono considerare accettabili, in rapporto alle caratteristiche dello strumento e del campione, e agli obiettivi dell'indagine (cfr.Tabella 3.IV). Come si può notare, l'analisi di attendibilità tramite Alpha di Cronbach<sup>285</sup> presenta risultati buoni per tutte e tre le dimensioni principali, per le risposte A e B (nella presente analisi, si considera adeguato un indice  $\alpha > 0.60$ ).

Gli indici di bontà di adattamento del modello convalidano l'ipotesi che la struttura del questionario, con qualche aggiustamento, si dimostra complessivamente un buon indicatore del modello teorico-operativo esaminato. Le componenti principali del profilo professionale e formativo costituiscono dimensioni consistenti e articolate, che confermano la validità dello strumento e la sua definizione teorica, come modello capace di spiegare le interrelazioni in gruppi di variabili (Corbetta, 2002). L'analisi fattoriale di secondo ordine ha inoltre convalidato l'occorrenza delle dimensioni latenti che declinano il modello. La stima dei coefficienti strutturali (o pesi fattoriali) degli item nelle dimensioni, permette quindi di indicare la selezione di 21 items ottimali, per una articolazione di maggiore efficacia del questionario, che può essere sottoposta ad una futura, ulteriore verifica empirica.

Come considerazione generale prima di procedere all'analisi della varianza nel sottocapitolo successivo, si possono notare le differenze tra le medie di risposta per

<sup>284</sup> Riguardo i riferimenti alle risposte A e B, si ricorda che nel questionario come strumento di rilevazione, ad ogni item sono associate due scale Likert a cinque punti: la scala A, riguardo l'importanza di ogni elemento del profilo nella formazione ricevuta, e la scala B, riguardo l'efficacia di ogni elemento per il profilo professionale individuale.

<sup>285</sup> La procedura permette di calcolare l'indice di concordanza interna basato sulla correlazione media tra variabili, esprimendo quindi il grado di fiducia in uno strumento di misura per rilevazioni coerenti e stabili.



ognuna delle dimensioni principali del profilo, riportate nella tabella 3.IV. Secondo le percezioni dei futuri insegnanti, le medie per le tre dimensioni appaiono in ordine inverso, a seconda del livello di importanza nella formazione ricevuta dai corsisti (risposte A), oppure del loro livello di efficacia, o utilità, per la professionalità insegnante (risposte B). La formazione nei contesti indagati sembra assegnare maggior importanza, nell'ordine, a conoscenze, abilità e strategie, e valori; secondo i corsisti, risultano invece primarie abilità e strategie, seguite dai valori, e infine dalle conoscenze.

### Caratteristiche del campione

In relazione al secondo obiettivo dell'indagine, si procede con l'analisi delle caratteristiche del campione di soggetti coinvolti nella rilevazione quantitativa nei quattro contesti nazionali. Vengono presentati quindi alcuni aspetti rilevanti dei dati considerando la totalità del campione, prima di effettuare l'analisi della varianza multivariata (considerando gli items raggruppati nelle tre dimensioni principali del profilo europeo, sottoposto a verifica empirica mediante i modelli di equazioni strutturali) per stabilire confronti tra le medie di risposta dei soggetti, in relazione a variabili indipendenti individuate come significative.

Il campione comprende 231 corsisti dei programmi di formazione all'insegnamento secondario di lingue straniere, nelle istituzioni coinvolte in quattro nazioni, che hanno compilato il questionario nel corso di sessioni formative. I dati ottenuti dalla somministrazione del protocollo sono stati sottoposti all'analisi delle statistiche descrittive, al fine di delineare le caratteristiche del campione.

I quattro sottogruppi nazionali, per consistenza numerica, rappresentano quote variabili tra il 17.3 e il 30.7 %. L'età media dei rispondenti è di 28 anni ( $Ds=5$ ); tra gli estremi rappresentati da 22 e 45 anni, il 78 % ha un'età uguale o inferiore a 30. Circa il 20 % del campione è di origine e lingua materna straniera, e le due specializzazioni linguistiche più rappresentate sono l'inglese (38.5 %) e lo spagnolo (39 %). Vi è una predominanza femminile nel campione (196 soggetti, pari a 84.8 % del totale), che può rispecchiare situazioni prevalenti sia nella professione insegnante, sia nella specializzazione disciplinare di Lingue Straniere. Il profilo delle caratteristiche dei rispondenti per genere, età, lingua materna, nazione, istituzione di appartenenza e lingua straniera di specializzazione è riassunto nella tabella 3.V.

Per quanto concerne il profilo accademico e professionale dei rispondenti, quasi la metà del campione (39.2 %) ha esperienze pluriennali di insegnamento, mentre circa un quarto dei soggetti non ha esperienza alcuna eccetto il tirocinio. Circa un terzo dei rispondenti ha frequentato corsi di formazione universitaria post-laurea; se due terzi dei soggetti hanno avuto esperienze di attività di formazione o lavoro all'estero, è interessante notare il 16 % dei rispondenti senza alcuna esperienza in merito, trattandosi di specialisti di lingue straniere. Un quadro complessivo riguardo le esperienze accademiche e professionali dei rispondenti si trova nella tabella 3.VI.

**Tabella 3.V – Profilo dei rispondenti: caratteristiche principali (n=231)**

<b>Caratteristiche principali</b>	<b>Etichetta</b>	<b>Frequenze</b>	<b>Percentuali valide</b>
Genere	Maschile	35	15.2
	Femminile	196	84.8
Fasce di età	22-30	177	78.3
	31-45	49	21.7
Nazione	Francia	61	26.4
	Regno Unito	71	30.7
	Italia	59	25.5
	Spagna	40	17.3
Istituzione	IUFM Lorraine	61	26.4
	Univ. Bristol	44	19.0
	Univ. Oxford	27	11.7
	SSIS Veneto	59	25.5
	UB Barcelona	26	11.3
	UPF Barcelona	14	6.1
Lingua materna	Lingua materna nazionale	183	79.2
	Lingua materna straniera	48	20.8
Lingua specialismo <sup>(1)</sup>	Francese	76	32.9
	Inglese	89	38.5
	Spagnolo	90	39.0
	Tedesco	48	20.8
	Italiano	14	6.0
	Altre	3	1.3

(1) La specializzazione all' insegnamento linguistico riguarda due lingue, nei contesti italiani e inglesi.

Si possono rilevare inoltre alcune caratteristiche dei sottogruppi nazionali, riportate nella tabella 3.VII: una media di età più bassa dei soggetti francesi e inglesi (27 anni)<sup>286</sup> rispetto a quelli italiani e spagnoli (31 e 29 anni rispettivamente), e corsisti di lingua materna straniera piuttosto numerosi nei sottogruppi spagnolo e inglese (rispetto a percentuali minime negli altri contesti).<sup>287</sup>

<sup>286</sup> Ciò riflette, in parte, percorsi accademici e formativi di durata diversa: in Spagna e Italia, la formazione all'insegnamento è finora collocata dopo una laurea di secondo livello o equivalente (quattro o cinque anni universitari rispettivamente), a differenza di percorsi generalmente più brevi in Francia e Regno Unito. Altri aspetti significativi riguardano meccanismi di qualificazione e reclutamento, in rapporto ad attrattive e richieste della professione, nei diversi ambiti nazionali.

<sup>287</sup> In Regno Unito, diversi corsisti provenienti da Francia, Germania o Spagna scelgono di frequentare corsi di qualificazione all'insegnamento linguistico in università locali, per molteplici ragioni – la

**Tabella 3.VI – Profilo dei rispondenti: curriculum accademico e professionale (n=231)**

<b>Esperienze accademiche e professionali</b>	<b>Etichetta</b>	<b>Frequenze</b>	<b>Percentuali valide</b>
Corsi formazione universitaria post-laurea (esclusa corrente specializzazione all'insegnamento)	Nessuno	145	62.8
	Uno	67	29.0
	Due	19	8.2
Esperienze all'estero (formazione universitaria, lavoro, insegnamento)	Nessuna	37	16.0
	Una	100	43.3
	Due	63	27.3
	Tre	23	10.0
	Quattro	8	3.5
Esperienze di insegnamento (escluso tirocinio)	Nessuna	54	23.8
	Fino a 3 mesi	30	13.2
	4 mesi-1 anno	54	23.8
	Più di un anno	89	39.2

**Tabella 3.VII – Profilo dei sottogruppi nazionali: frequenze di caratteristiche rilevanti (n=231)**

<b>Caratteristiche</b>	<b>Nazione</b>			
	<b>Francia</b>	<b>Inghilterra</b>	<b>Italia</b>	<b>Spagna</b>
Età media (1)	27 (3.4)	27 (4.1)	31 (4.8)	29 (7.6)
Lingua materna diversa (2)	5 (8.2)	27 (38.0)	1 (1.7)	15 (37.5)
Esperienze insegnamento ≤ 1 anno (2)	21 (34.4)	33 (48.5)	15 (25.5)	15 (38.4)
Esperienze insegnamento > 1 anno (2)	22 (36.1)	23 (33.8)	29 (49.2)	15 (38.5)
Esperienze estere (2)	50 (82.0)	69 (97.2)	42 (71.2)	33 (82.5)
Formazione post-laurea (2)	22 (36.1)	16 (22.5)	23 (39.0)	25 (62.5)

(1) Deviazione Standard tra parentesi (2) percentuali valide tra parentesi

Un minor numero di corsisti italiani può vantare esperienze all'estero, mentre un numero maggiore ha esperienze di insegnamento di durata superiore ad un anno, collegate ad una media di età più alta; nel sottogruppo inglese, invece, una percentuale maggiore di corsisti ha esperienze di insegnamento brevi (fino ad un anno scolastico). Infine, nei corsisti spagnoli vi è una percentuale più alta di formazione aggiuntiva post-laurea, rispetto agli altri sottogruppi nazionali.

reputata efficacia e qualità dei corsi, intensivi e di durata inferiore, con una forte componente di apprendimento in contesti scolastici. In Spagna, diversi iscritti ai corsi di qualificazione all'insegnamento dell'inglese possono essere di origine anglosassone, mentre la qualificazione all'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera risulta attraente per persone di varia provenienza, sia europea, sia extra-europea.

Statistiche descrittive generali:  
elementi di importanza nei programmi formativi nazionali,  
elementi di efficacia per il profilo professionale individuale

Una descrizione preliminare riguarda la totalità dei soggetti del campione, concentrando l'attenzione su alcuni items, per le percezioni sugli aspetti formativi che essi rappresentano.

**Tabella 3.VIII – Elementi di maggiore e minore importanza nei programmi formativi esperiti dai corsisti (risposte A del questionario, riguardo l'importanza di ogni elemento nella formazione esperita – cfr. questionario in appendice)**

Elemento formativo di maggior importanza	Media	Deviazione Standard
Metodologie e tecniche didattiche (1A)	4.11	0.86
Pratiche riflessive e autovalutazione (12A)	4.09	1.00
Approccio critico/ di ricerca in insegnamento (2A)	4.08	0.90
Analisi, sviluppo, applicazione materiali didattici (10A)	3.88	0.98
Adattamenti approcci didattici a contesti e bisogni (9A)	3.83	1.02

Elemento formativo di minor importanza	Media	Deviazione Standard
Strategie potenziam. compet. ling. personali (14A)	2.83	1.13
Applicazioni del C.L.I.L. <sup>288</sup> (20A)	2.90	1.30
Attenzione valori cittadinanza europea (25A)	2.90	1.24

Le tabelle 3.VIII e 3.IX riportano i primi cinque e gli ultimi tre items in ordine di importanza ed efficacia, in relazione a differenze di medie significative.

La tabella 3.VIII presenta gli elementi percepiti come più importanti e meno importanti nei programmi formativi esperiti dai corsisti, con medie e deviazioni standard degli elementi a ciascun estremo della graduatoria. I programmi formativi frequentati, nelle percezioni dei futuri insegnanti, sembrano dare rilievo allo sviluppo di competenze metodologico-didattiche fondamentali, al primo, quarto e quinto posto di importanza (item 1A:  $\bar{x}$ = 4.11; item 10A:  $\bar{x}$ = 3.88; item 9A:  $\bar{x}$ =3.83), insieme alle componenti riflessive e di ricerca, al secondo e terzo posto (item 12A:  $\bar{x}$ = 4.09; item 2A:  $\bar{x}$ = 4.08).

Minor attenzione sembra esser riservata, nei programmi formativi, ad alcuni aspetti legati a raccomandazioni europee, tra cui si segnalano le strategie per potenziare e valutare le proprie competenze linguistiche (item 14A:  $\bar{x}$ =2.83) e l'uso veicolare della

<sup>288</sup> *Content and Language Integrated Learning*, vale a dire insegnamento-apprendimento di una disciplina in lingua straniera.

lingua straniera nell'insegnamento (item 20A:  $\bar{x}=2.90$ ). Infine, anche l'attenzione ai valori della cittadinanza europea sembra essere sottovalutata nella formazione (item 25A:  $\bar{x}= 2.90$ ). Le medie degli items segnalati si distanziano dalla media totale per le risposte A ( $\bar{x}= 3.45$ ).

Se si confrontano le percezioni sull'importanza degli elementi formativi nei programmi esperiti (risposte A) con quelle sulla loro efficacia (risposte B), si notano punteggi quasi sempre più alti per quest'ultime.

**Tabella 3.IX – Elementi di maggior e minor efficacia per il profilo professionale individuale (risposte B del questionario, riguardo l'efficacia di ogni elemento formativo – cfr. questionario in appendice)**

Elemento formativo di maggior utilità	Media	Deviazione Standard
Adattamenti approcci didattici a contesti e bisogni (9B)	4.33	0.83
Attenzione alla diversità di lingue e culture (23B)	4.30	0.82
Analisi, sviluppo, applicazione materiali didattici (10B)	4.29	0.85
Metodologie e tecniche didattiche (1B)	4.27	0.78
Attenzione importanza lavoro collaborativo (26B)	4.26	0.88

Elemento formativo di minor utilità	Media	Deviazione Standard
Modalità per incorporare ricerca in insegnamento (19B)	3.37	1.18
Applicazioni del C.L.I.L. (20B)	3.39	1.21
Teorie e pratiche valutazione programmi (8B)	3.54	1.04

La tabella 3.IX presenta il quadro relativo alle percezioni di efficacia, in modo analogo alla tabella precedente, con medie e deviazioni standard per gli elementi ai due estremi. Le percezioni di maggior efficacia sono analoghe a quelle di maggior importanza nei programmi esperiti per quanto riguarda le competenze metodologico-didattiche, al primo, terzo e quarto posto (item 9B:  $\bar{x}=4.33$ ; item 10B:  $\bar{x}=4.29$ ; item 1B:  $\bar{x}=4.27$ ). Al secondo e quinto posto spiccano invece aspetti valoriali, riguardanti sia la diversità linguistica e culturale, sia la collaborazione in ambienti scolastici ed extrascolastici (item 23B:  $\bar{x}=4.30$ ; item 26B:  $\bar{x}=4.26$ ). Le percezioni di minor efficacia, oltre ad aspetti già segnalati come meno importanti nei programmi esperiti, riguardano la dimensione di ricerca nella formazione (item 19B:  $\bar{x}=3.37$ ), e aspetti di valutazione esterna e interna di programmi (item 8B:  $\bar{x}=3.54$ ). Le medie degli items descritti si distanziano dalla media totale per le risposte B ( $\bar{x}= 3.93$ ).

Per un gruppo di elementi non si riscontrano differenze rilevanti tra le percezioni di importanza e utilità. Oltre alla similarità già rilevata di punteggi alti per importanza ed efficacia di aspetti metodologico-didattici (items 1, 9, 10, 12), vi sono analoghi punteggi medi per l'importanza e utilità della componente di ricerca (items 18 e 19). Una

maggior percentuale di corsisti, inoltre, ritiene questo aspetto sopravvalutato nella formazione, rispetto alla sua utilità (item 18: 2.6 %; item 19: 4.3 %).

Le situazioni di maggior divario tra percezioni di utilità e importanza riguardo i singoli items vengono quindi indagati mediante la creazione di una nuova variabile D per ogni item. La variabile D rappresenta così la differenza tra le medie di punteggio relative alle risposte B (efficacia) e le medie di punteggio per le risposte A (importanza) per ogni item (variabile D = medie punteggi risposta B – medie punteggi risposta A). A tal fine, nelle risposte dei soggetti i punteggi 1 e 2 della scala Likert nel questionario vengono considerati bassi, il punteggio 3 si considera medio, e i punteggi 4 e 5 si considerano alti.

Nella tabella 3.X si riportano quindi i primi cinque items della graduatoria, in rapporto ai quali si riscontra maggior divario tra percezioni di importanza ed efficacia. Tra essi, spiccano aspetti collegati a raccomandazioni europee ricorrenti: strategie per lo sviluppo autonomo di competenze linguistiche (items 14 e 13), attenzione alla diversità linguistica e socioculturale (items 23 e 22) e ai valori della cittadinanza europea (item 25).

**Tabella 3.X – Elementi che rispecchiano maggior divario tra percezioni di utilità e importanza\* (cfr. questionario in appendice)**

**\*variabile D = risposte B (utilità) - risposte A (importanza)**

Elemento della formazione	Differenza punteggio B – A
Strategie potenziam. compet. ling. personali (14D)	0.74
Strategie apprendimento linguistico autonomo (13D)	0.44
Attenzione alla diversità di lingue e culture (23D)	0.44
Attenzione ai valori socioculturali (22D)	0.42
Attenzione ai valori della cittadinanza europea (25D)	0.40

Un confronto tra i dati descritti nelle ultime tre tabelle permette di evidenziare dunque l'attenzione dei futuri insegnanti per aspetti europei della formazione, prevalentemente declinati secondo una prospettiva disciplinare linguistica, che offre tuttavia diverse potenzialità trasversali. Si può notare inoltre il divario tra esigenze ed esperienze di formazione per due aspetti valoriali in particolare - l'attenzione alla diversità linguistica e culturale, e ai valori della cittadinanza europea.

*Analisi della varianza:  
influenza delle variabili indipendenti sui fattori*

Si prendono in considerazione quindi le tre dimensioni chiave del profilo professionale dell' insegnante europeo, nel modello teorico-operativo sottoposto a

verifica empirica nell'analisi precedente, per effettuare confronti tra le risposte dei soggetti coinvolti nella presente ricerca,<sup>289</sup> in relazione all' influsso di più variabili.

L'applicazione dell'analisi della varianza multivariata (MANOVA) ha permesso di valutare la significatività dell' influenza delle variabili indipendenti dell'età e dell' appartenenza nazionale, e di una loro eventuale interazione, sulle percezioni dei soggetti riguardo le tre dimensioni principali del profilo europeo (conoscenze, abilità e valori),<sup>290</sup> considerando le due serie di risposte fornite dai soggetti per ogni item/ indicatore (risposte A = importanza di ogni elemento nella formazione ricevuta; risposte B = efficacia di ogni elemento per il profilo professionale). Le verifiche preliminari riguardo le assunzioni necessarie per l'analisi delle variabili nei sottogruppi risultano complessivamente soddisfacenti (test K-S e omogeneità delle varianze).

Contrariamente agli esiti di altri studi, la variabile età non esercita influssi significativi nel campione della presente indagine, sia per le risposte A ( $F_{3,213}=1.871$ ;  $p>0.05$ ), sia per le risposte B ( $F_{3,212}=1.093$ ;  $p>0.05$ ).<sup>291</sup> Risulta invece significativa la variabile dell' appartenenza nazionale (a quattro livelli), con differenze nelle medie di risposta per gli items raggruppati nelle tre dimensioni: sia per le risposte A, sull' importanza di elementi relativi a conoscenze, abilità e strategie ( $F_{9,645}=7.709$ ;  $p<0.05$ ), sia per le risposte B, relative alle percezioni di efficacia per il profilo professionale ( $F_{9,642}=4.813$ ;  $p<0.05$ ).

L'applicazione dell'analisi post-hoc con il metodo di Scheffe consente quindi di mettere a confronto le medie di risposta dei sottogruppi nazionali. Il sottogruppo francese si distingue nettamente dagli altri tre (italiano, spagnolo e inglese) per la quasi totalità dei fattori, e per le risposte A e B. In particolare, per le percezioni di importanza degli elementi del profilo nella formazione ricevuta (risposte A), vi sono differenze significative per tutti i fattori, tra il gruppo francese e gli altri gruppi nazionali (per i fattori FK-conoscenze e FS-abilità,  $p<0.001$ ; per il fattore FV-valori,  $p \leq 0.001$ , a seconda dei confronti con i singoli sottogruppi). Per il fattore FV-valori, si rileva anche una differenza significativa tra il sottogruppo italiano e quello inglese ( $p=0.002$ ).

Nelle risposte B (percezioni di efficacia di ogni elemento formativo per il profilo professionale individuale), emergono differenze significative tra i futuri insegnanti francesi e tutti gli altri per FK (conoscenze) ( $p \leq 0.001$ ). Anche per FS (abilità), i francesi si distinguono significativamente, ma solo da italiani e spagnoli ( $p=0.003$ ). Per il fattore FV (valori), inglesi e francesi si distinguono invece da spagnoli e italiani (valori di  $p$  compresi tra 0.003 e 0.028, a seconda dei confronti).

---

<sup>289</sup> Ci si riferisce, come nelle sezioni precedenti, al campione di soggetti ( $n=231$ ) coinvolto nella rilevazione della presente ricerca mediante il questionario – i futuri insegnanti iscritti ai corsi di formazione iniziale nei quattro contesti nazionali d' indagine.

<sup>290</sup> Nell'analisi successiva, le tre dimensioni del profilo professionale dell'insegnante europeo vengono denominate, rispettivamente, FK (Conoscenze), FS (Abilità e strategie), FV (Valori e atteggiamenti), secondo le rispettive etichette nella descrizione del modello teorico-operativo, presentato nella figura 3.13.

<sup>291</sup> I risultati di una ricerca recente condotta nell'ambito del contesto formativo italiano locale (SSIS Veneto), estesa a vari indirizzi disciplinari, sembrano indicare un valore predittivo delle variabili di età, genere, esperienze scolastiche, e formazione post-laurea per le percezioni di futuri insegnanti sulle dimensioni dell'insegnamento e della professionalità (Aquario et al., 2010).

Si può rilevare quindi una caratterizzazione peculiare dei soggetti francesi, sia per le percezioni di importanza degli elementi del profilo europeo nella formazione seguita, sia per le percezioni di efficacia. La dimensione dove si trovano maggiori divergenze tra sottogruppi nazionali risulta quella dei valori, forse per legami più stretti con tradizioni culturali a livello sociale, e credenze a livello individuale; quest' area contiene, d'altro canto, il maggior numero di items esplicitamente collegati alla dimensione europea della formazione (valori sociali e culturali di diversità e cittadinanza attiva, atteggiamenti collaborativi, valore formativo trasversale dell'insegnamento linguistico).

L'applicazione dell' analisi della varianza univariata e del t di student non ha evidenziato invece differenze statisticamente significative per le variabili di genere, lingua materna diversa, esperienze di insegnamento, esperienze estere, e formazione post-laurea.

#### *Alcune analisi comparative: prospettive nei sottogruppi nazionali*

Si intende quindi approfondire una comprensione comparativa delle percezioni dei rispondenti nei quattro sottogruppi nazionali, riguardo due aspetti: l' efficacia, o utilità, dei diversi aspetti che costituiscono le dimensioni del profilo europeo dell' insegnante, e la loro importanza nei programmi formativi locali. A tal scopo, si procede con l'analisi delle medie delle risposte (fornite secondo i cinque livelli di scala Likert nel questionario)<sup>292</sup> ai singoli items che compongono le tre dimensioni del profilo europeo (conoscenze, abilità e valori), nel modello teorico-operativo descritto e sottoposto a verifica nel presente sottocapitolo.

Come considerazione generale che riguarda tutti i sottogruppi nazionali, è possibile osservare punteggi abbastanza vicini tra loro per le risposte A (importanza) e B (efficacia), per lo più superiori al livello 3 della scala Likert (corrispondente alle valutazioni *importante* per A, *efficace* per B), che sembrano rispecchiare percezioni di programmi formativi dalle connotazioni europee, e complessivamente rispondenti a bisogni e aspettative dei futuri insegnanti.

In questo quadro, il sottogruppo francese rappresenta un'eccezione, come emerge dalla precedente analisi della varianza. Ciò risulta evidente confrontando i sei grafici presentati nelle pagine di questa sezione, riguardo le medie delle due serie di risposte A e B, riguardo gli items che compongono le tre dimensioni (Figure 3.14 - 3.19). I numeri da 1 a 5, nei diagrammi delle figure 3.14 - 3.19, si riferiscono alle valutazioni espresse dai soggetti, secondo le scale Likert a cinque punti nel questionario (il valore 1 rappresenta il punteggio minimo, il valore 5 riflette il punteggio massimo), rappresentando quindi le medie di risposta nei sottogruppi nazionali, per i diversi items del questionario. Nei grafici, gli items sono indicati con i rispettivi numeri seguiti dalla lettera A oppure B, per distinguere le valutazioni di importanza e quelle di efficacia, secondo le due serie di risposte dei soggetti nel questionario.

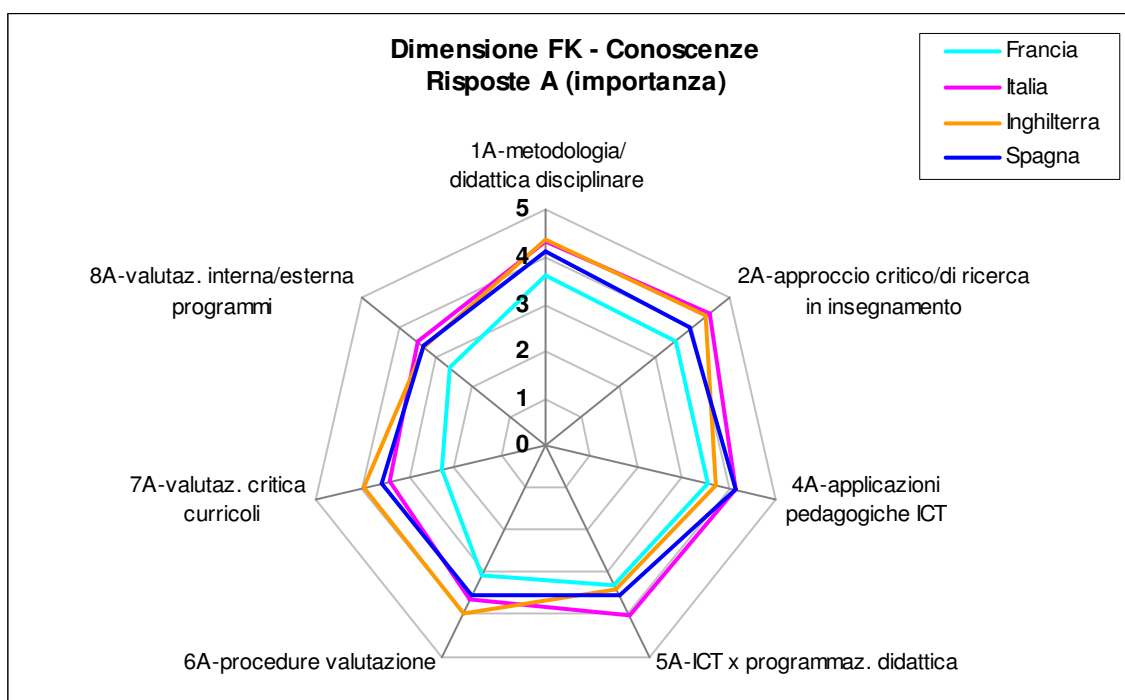
---

<sup>292</sup> Vedi questionario in appendice. Ad ogni item del questionario sono associate due scale Likert appaiate, a cinque punti (dove 1 rappresenta il punteggio minimo, e 5 il punteggio massimo). La prima scala Likert (che produce le risposte A) indaga le percezioni sull'importanza di ogni elemento nella formazione ricevuta; la seconda scala Likert (che produce le risposte B) indaga le percezioni sull'efficacia di ogni elemento per il profilo professionale individuale dei corsisti.



Può essere utile, a questo punto, richiamare l' articolazione in indicatori (items) delle tre dimensioni chiave del profilo europeo dell' insegnante, rappresentate dai fattori FK, FS e FV. Il fattore FK, relativo alla prima dimensione delle conoscenze, si articola in 7 items (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8) riguardanti aspetti di metodologia e didattica, valutazione e uso delle nuove tecnologie. Il fattore FS, relativo alla dimensione di abilità e strategie, contiene 8 items (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 19), riguardanti abilità chiave degli insegnanti: individualizzare e adattare l' insegnamento, incorporare aspetti riflessivi e di ricerca, fare uso di strategie di apprendimento autonomo. Nel fattore FV (valori), sono presenti 6 items (20, 22, 23, 24, 25, 26), riguardanti aspetti trasversali della professione - attenzione ad aspetti interdisciplinari e collaborativi - e aspetti legati a raccomandazioni europee - attenzione ad aspetti di cittadinanza europea, e diversità linguistica e culturale.

Si possono considerare, in primo luogo, aspetti significativi nei grafici riguardanti la prima serie di risposte (A), relative all' importanza di singoli elementi delle tre dimensioni, nella formazione esperita dai soggetti dei sottogruppi nazionali.

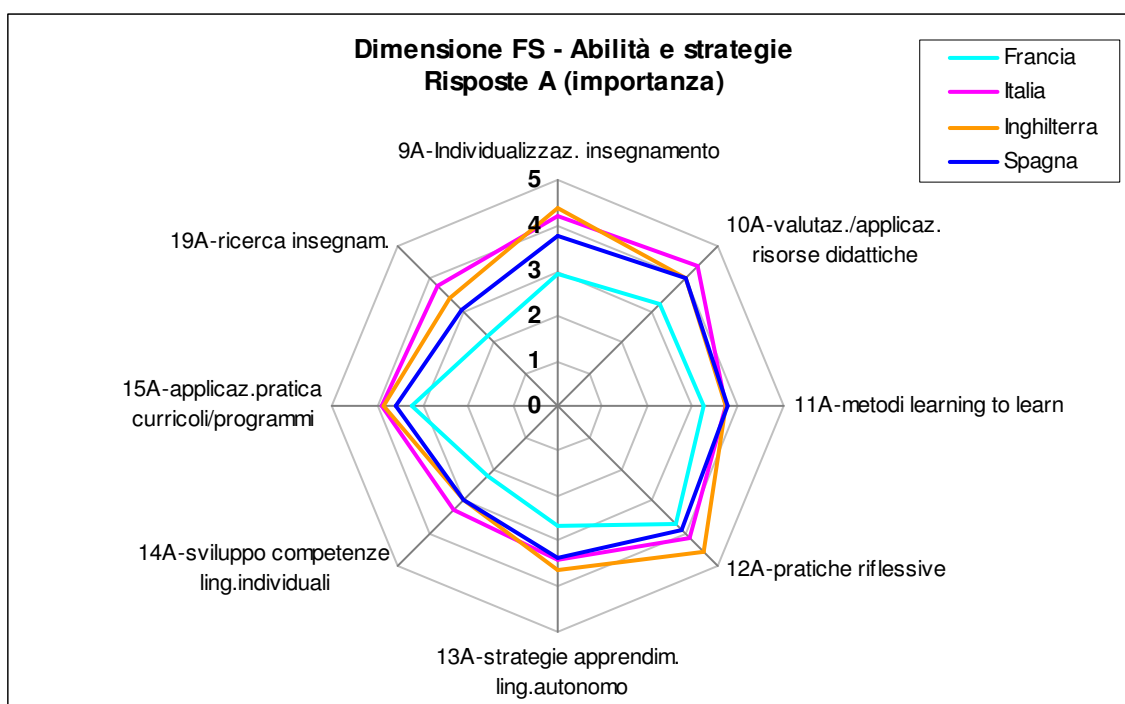


**Figura 3.14 – Grafico medie risposta sottogruppi nazionali, items dimensione FK (conoscenze) – risposte A (importanza nella formazione ricevuta)<sup>(1)</sup>**

(1) Valori sc.Likert risp.A: 1.Per nulla importante – 2.Poco importante – 3.Importante – 4.Molto importante – 5.Estremamente importante

Per gli items della dimensione FK (conoscenze), si rilevano maggiori vicinanze tra i punteggi dei sottogruppi nazionali, con analogia importanza piuttosto elevata, nelle pratiche formative locali, di aspetti metodologico-didattici (item 1A), approcci critici e di ricerca all' insegnamento (item 2A), e applicazioni delle nuove tecnologie nella didattica (item 4A) (cfr. Figura 3.14). L' attenzione trasversale a questo ultimo aspetto, nei diversi contesti nazionali, risulta in armonia con le raccomandazioni europee sulle

competenze digitali, inserite tra le otto competenze chiave (European Commission, 2004a).

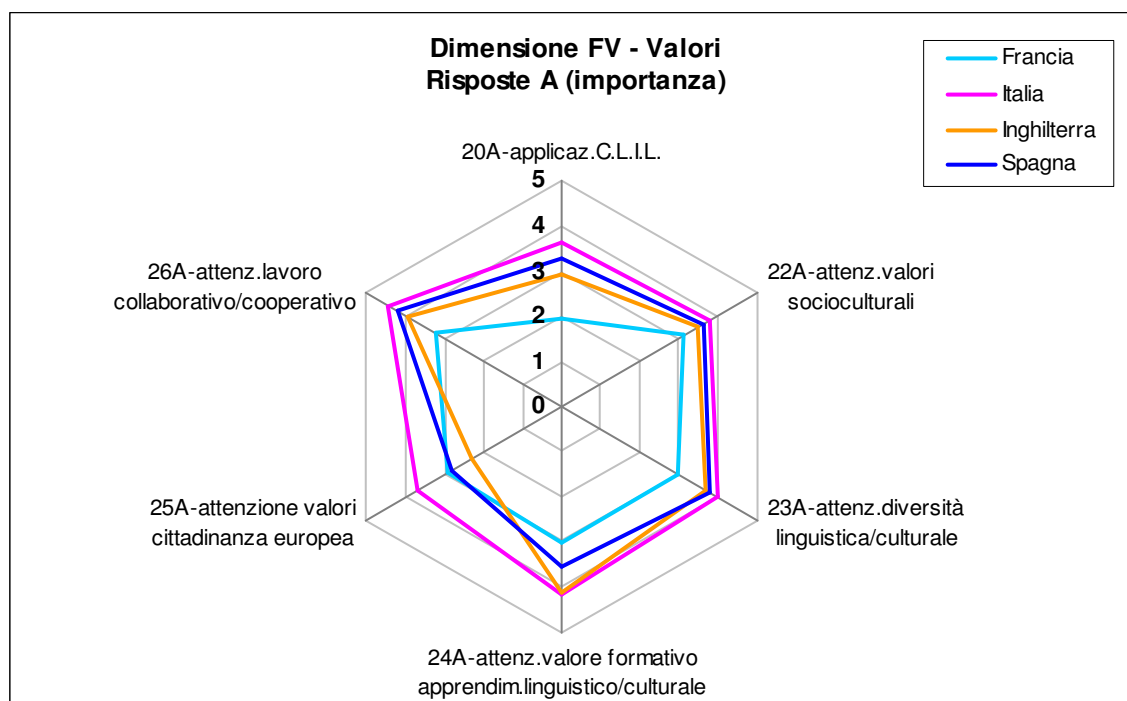


**Figura 3.15 – Grafico medie risposta sottogruppi nazionali, items dimensione FS (abilità/strategie) - risposte A (importanza nella formazione ricevuta) <sup>(1)</sup>**

(1) Valori sc.Likert risp. A:1.Per nulla importante – 2.Poco importante – 3.Importante – 4.Molto importante – 5.Estremamente importante

Per gli items del fattore FS (abilità e strategie), evidente attenzione sembra ricevere, nei contesti locali, la dimensione riflessiva (item 12 A) – anche in questo caso, in accordo con numerose indicazioni scientifiche ed europee riguardo la professionalità insegnante e l’ apprendimento permanente, citate nei capitoli 1 e 2 (cfr. Figura 3.15).

Nella dimensione FV (valori) del profilo europeo, i punteggi degli items sono più diversificati per appartenenza nazionale; si riscontrano maggiori convergenze per l’attenzione riservata, nei programmi, ai valori sociali e culturali di rispetto, tolleranza e cittadinanza attiva (item 22 A) (cfr. Figura 3.16).



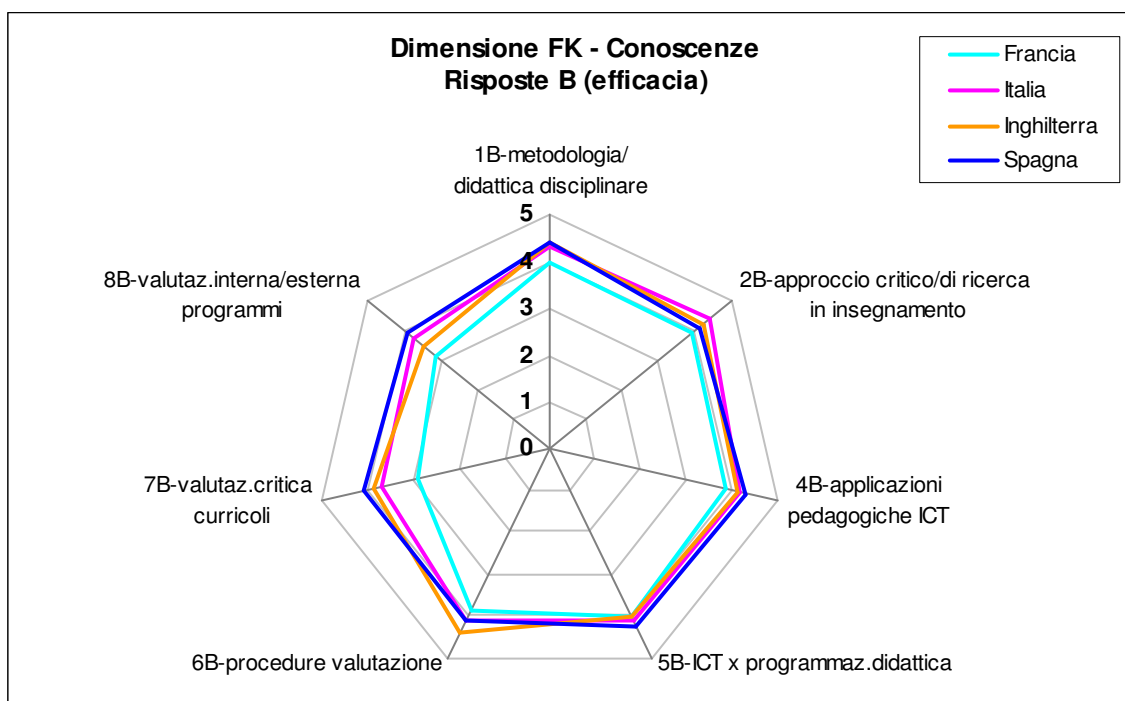
**Figura 3.16 – Grafico medie risposta sottogruppi nazionali, items dimensione FV (valori) - risposte A (importanza nella formazione ricevuta)<sup>(1)</sup>**

(1) Valori sc.Likert risp.A: 1.Per nulla importante – 2.Poco importante – 3.Importante – 4.Molto importante – 5.Estremamente importante

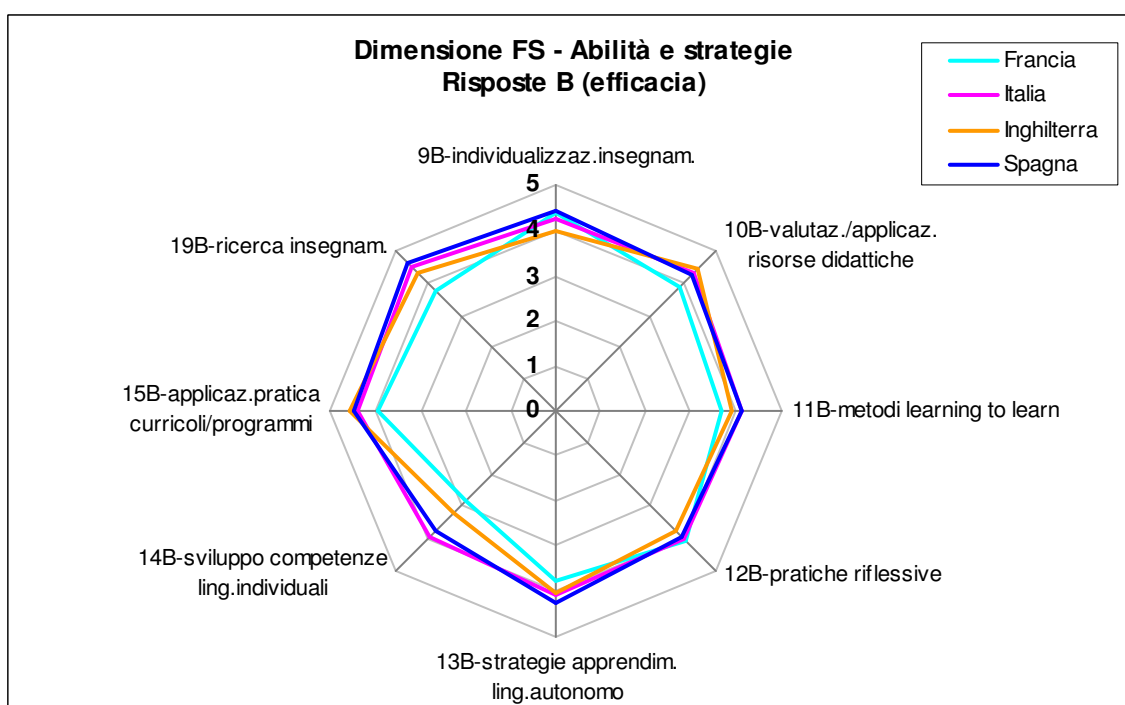
Se si indagano poi le percezioni dei soggetti nei sottogruppi nazionali mediante la seconda serie di risposte (B) riguardo l'efficacia, o utilità, dei singoli aspetti del profilo, esse rispecchiano punteggi elevati, trasversali ai contesti nazionali, per la maggior parte degli items del fattore FK (conoscenze), tra cui si segnalano convergenze riguardo aspetti relativi alla valutazione (item 6B) e all'uso delle nuove tecnologie (items 4B e 5B) (cfr. Figura 3.17).

Tra gli items del fattore FS (abilità), sono considerati particolarmente rilevanti, in modo piuttosto trasversale ai sottogruppi nazionali, 9B (adattamento e individualizzazione dell'insegnamento) e 15B (applicazioni pratiche dei curricula disciplinari) (cfr. Figura 3.18).<sup>293</sup>

<sup>293</sup> Elevate percezioni di utilità degli aspetti formativi riguardanti i curricula emergono anche da uno studio su soggetti inglesi in formazione all'insegnamento (Hobson et al., 2006).



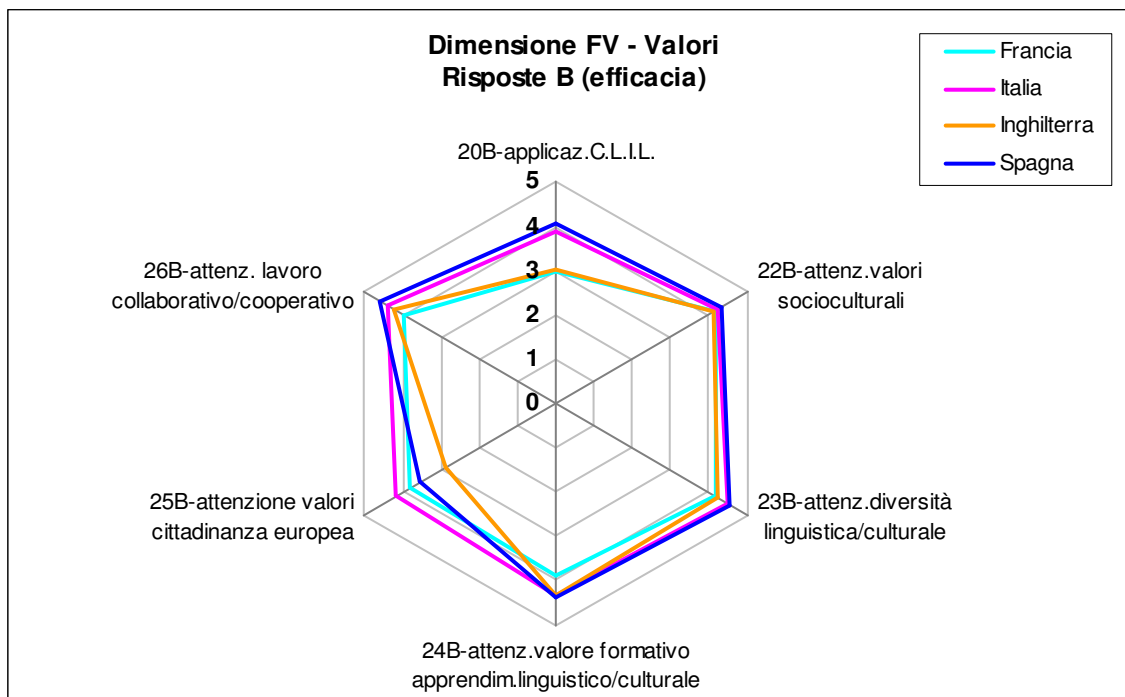
**Figura 3.17 – Grafico medie risposta sottogruppi nazionali, items dimensione FK (conoscenze) – risposte B (efficacia per il profilo professionale individuale) <sup>(1)</sup>**



**Figura 3.18 – Grafico medie risposta sottogruppi nazionali, items dimensione FS (abilità) – risposte B (efficacia per il profilo professionale individuale) <sup>(1)</sup>**

(1) Valori scala Likert risp. B: 1.Per nulla efficace – 2.Poco efficace – 3.Efficace – 4.Molto efficace – 5.Estremamente efficace

Infine, nel fattore FV (valori) si segnalano percezioni convergenti ed elevate di efficacia, o utilità, per 23B (attenzione alla diversità di lingue e culture) e 26B (attenzione all'importanza della collaborazione e del lavoro di gruppo, in contesti scolastici ed extra-scolastici) (cfr. Figura 3.19).



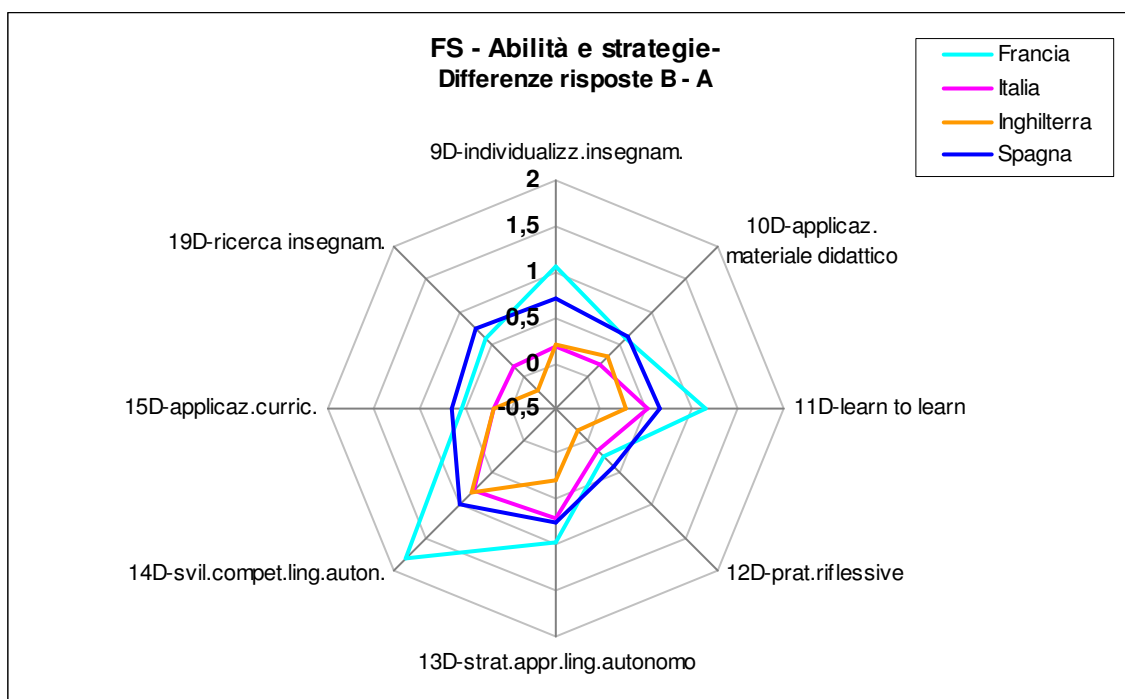
**Figura 3.19 – Grafico medie risposta sottogruppi nazionali, items dimensione FV (valori) – risposte B (efficacia per il profilo professionale individuale) <sup>(1)</sup>**

(1) Valori scala Likert risp.B: 1.Per nulla efficace – 2.Poco efficace – 3.Efficace – 4.Molto efficace – 5.Estremamente efficace

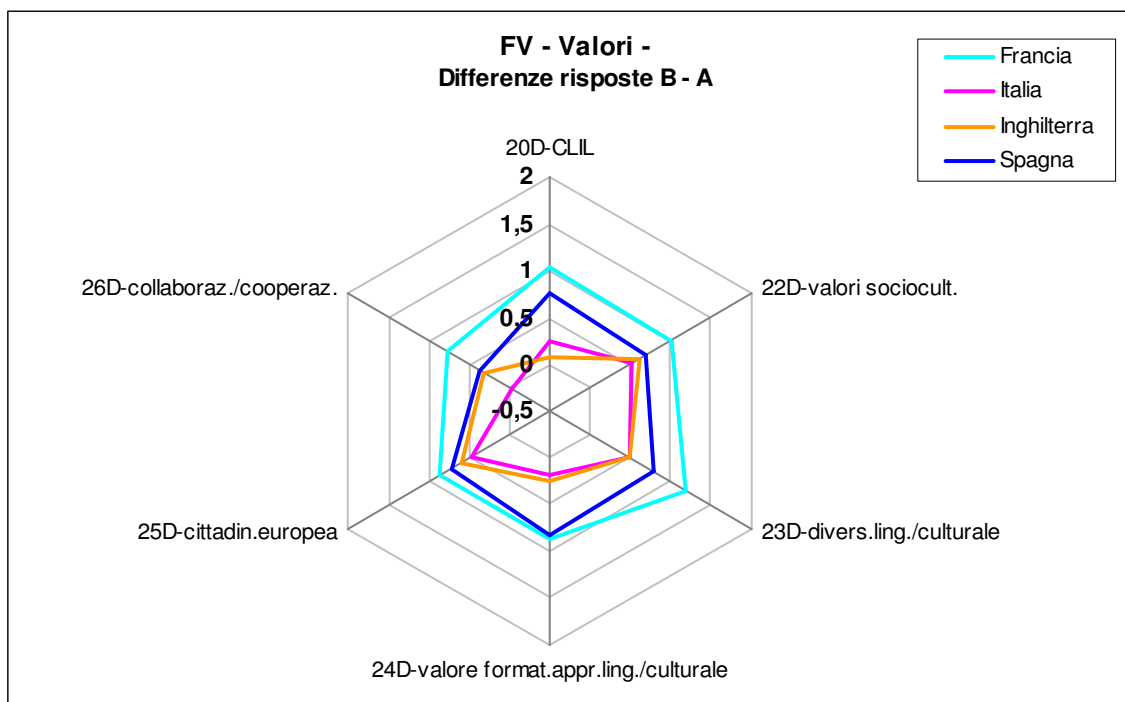
Inoltre, si possono prendere in considerazione le situazioni di maggior divario tra le percezioni di efficacia e importanza per i singoli elementi nelle dimensioni del profilo, secondo i soggetti dei sottogruppi nazionali, mediante la variabile D già descritta (rappresenta la differenza tra le medie di punteggio delle risposte B sull'efficacia, e le medie relative alle risposte A sull'importanza, per ogni elemento del profilo).<sup>294</sup>

Si distingue il sottogruppo francese, con differenze più elevate tra le medie delle risposte A e B ( $D > 1$ ), soprattutto per elementi nei fattori FS (abilità e strategie) e FV (valori). Ciò viene rappresentato nei grafici delle figure 3.20 e 3.21, che riportano i valori della variabile D, per gli items nelle dimensioni significative - abilità e valori.

<sup>294</sup> Per calcolare la variabile D, nelle risposte dei soggetti i punteggi 1 e 2 della scala Likert a cinque punti nel questionario vengono considerati bassi, il punteggio 3 si considera medio, e i punteggi 4 e 5 si considerano alti.



**Figura 3.20 – Grafico divario medie<sup>(1)</sup> variabile D<sup>(2)</sup> per sottogruppi nazionali – dimensione FS (abilità)**



**Figura 3.21 – Grafico divario medie<sup>(1)</sup> variabile D<sup>(2)</sup> per sottogruppi nazionali – dimensione FV (valori)**

- (1) I punteggi del grafico sono compresi tra -0,5 e +2, in relazione alle differenze tra le medie delle risposte B e A  
 (2) variabile D = differenza risposte B (efficacia) - risposte A (importanza)

Per il sottogruppo francese, nel fattore FS si distinguono aspetti relativi ad adattamento e individualizzazione dell'insegnamento (item 9D), e alle abilità di

imparare ad imparare (11D) collegate alle strategie di potenziamento linguistico (14D) (cfr. Figura 3.20). In FV si distinguono gli elementi riguardanti l'attenzione alla diversità linguistica e culturale (23D) e ai valori sociali e culturali (22D), e aspetti relativi all'uso veicolare della lingua straniera per l'insegnamento di altre discipline (20D) (cfr. Figura 3.21). Ciò sembrerebbe indicare percezioni di bisogni formativi più marcati nei soggetti francesi, probabilmente associati a livelli inferiori di soddisfazione riguardo un percorso dalle connotazioni europee meno forti.

Nella dimensione FS (abilità), si possono notare infine valori particolarmente elevati e convergenti, nei sottogruppi nazionali, riguardo l'item 14D (strategie per il potenziamento delle competenze linguistiche personali), indicando bisogni formativi trasversali che sembrano ricevere minor attenzione nei programmi locali (cfr. Figura 3.20). La questione critica del livello di competenze linguistiche dei futuri insegnanti in formazione emerge anche come aspetto ricorrente, nell'analisi delle interviste con i soggetti coinvolti nella formazione (cfr. capitolo 3.4.1).





## CAPITOLO 4. INTERPRETAZIONI E RIFLESSIONI

Il presente capitolo integra le prospettive finora presentate, per offrire chiavi di lettura su fenomeni complessi e dinamici, articolati in livelli e contesti diversi, riguardo la formazione iniziale degli insegnanti secondari in Europa. A tal fine, ci si avvale di un quadro di riferimento per l'analisi, coerente con le prospettive teoriche ed empiriche adottate, che possa descrivere tendenze convergenti, evoluzioni e criticità nei contesti indagati, tenendo conto di aspetti storico-culturali. Ciò dovrebbe fornire spunti di riflessione riguardo le connotazioni di influssi europei e globali in campo educativo e formativo, rispondendo a interrogativi di ricerca.

Inoltre, prospettive comparative su buone pratiche e soluzioni in ambiti specifici possono essere utili per percorsi di miglioramento formativo in altri contesti, delineando peculiarità e somiglianze tra i casi indagati. Infine, gli strumenti sviluppati nel corso della ricerca – il questionario sul profilo professionale dell'insegnante europeo, relativo al modello teorico-operativo sottoposto a verifica empirica; il quadro di riferimento per la analisi di sistemi di attività nella formazione degli insegnanti - possono rivelarsi utili in discorsi formativi e di ricerca. In tal senso, potrebbero promuovere attività riflessive e dialogiche in comunità di formatori, studenti o decisori, sviluppando consapevolezza di fattori chiave per una formazione efficace, e comprensione di tensioni e criticità locali. Allo stesso tempo, possono svolgere funzioni diagnostiche e di monitoraggio in programmi formativi internazionali, rispecchiando un'attenzione sempre più necessaria a percezioni e bisogni sulla formazione, culturalmente situati, nei futuri insegnanti europei.

### *4.1. Coordinate di riferimento per le interpretazioni*

Un quadro di riferimento ecologico sociale appare adeguato per interpretare la complessità dei fenomeni indagati; integrando prospettive critiche e storico-culturali in una analisi comparativa dei quattro contesti di indagine, si delineano quindi convergenze, peculiarità ed evoluzioni *glocali*, risultanti da mediazioni tra influssi europei e priorità locali (Arnove & Torres, 1999; Crossley & Watson, 2003).

Un modello organico-ecologico di analisi indica possibilità di mediazione e adattamento, per un pluralismo di comunità globali, considerando livelli e ambiti di azione molteplici in un quadro sistemico complessivo dove pratiche, orientamenti e politiche nella formazione degli insegnanti risultano interconnessi (Bronfenbrenner, 1979; Cochran-Smith, 2006). Inoltre, le prospettive della teoria storico-culturale dell'attività sembrano integrarsi con un paradigma ecologico sociale, per offrire strumenti di analisi riguardo traduzioni culturalmente situate di influssi su scala diversa, in pratiche formative locali.

La teoria culturale-storica dell'attività fornisce un quadro di riferimento per descrivere le complessità delle pratiche sociali in contesti educativi e formativi, considerando le azioni all'incrocio di tre fattori – strumenti, comunità e regole, e divisione di ruoli (cfr. cap. 1.1.3). Il concetto di sistema di attività si integra con quelli di contesto e arena, permettendo analisi e interpretazioni concentrate su aspetti specifici dei sistemi indagati. Tutti i sistemi di attività, eterogenei e con voci multiple, sono caratterizzati da contraddizioni e conflitti, cooperazione e collaborazione, con processi

di cambiamento costante. Ne consegue una visione delle contraddizioni primarie e secondarie nei sistemi come inerenti al loro funzionamento, con opportunità evolutive (Engeström, 1993).

La teoria storico-culturale dell'attività, che correla le attività nei sistemi a pratiche condivise e istituzioni, considerando gli influssi degli agenti nei contesti, sembra perciò adattarsi all'analisi di pratiche formative, come attività che si evolvono nel tempo attraverso contraddizioni e innovazioni, sviluppando strumenti adattati a contesti specifici (Engeström, 1999; Blackler, 1995). La formazione degli insegnanti, articolata in pratiche culturali fondate su regole, strumenti e ruoli nei contesti di apprendimento, riflette dunque costruzioni storico-culturali sul ruolo e la professionalità degli insegnanti e le funzioni della formazione, contenenti contraddizioni per aspetti valoriali, epistemologici, organizzativi e istituzionali a vari livelli.

La presente indagine si interroga sulle modalità di risposta dei soggetti coinvolti nella formazione, in quanto agenti dinamici dell'apprendimento dei futuri insegnanti, a influssi su scala diversa. L'abilità di adattare le pratiche nel mezzo delle riforme è una abilità essenziale per chi opera in campo educativo e formativo, in contesti con inevitabili periodi di trasformazione organizzativa e pedagogica. Gli attori della formazione degli insegnanti, a livello istituzionale locale, bilanciano ruoli e responsabilità molteplici, in rapporto ad aspetti accademici e professionalizzanti dell'attività formativa, e a trasformazioni di politiche, paradigmi e pratiche. Nella presente ricerca empirica, l'analisi delle interviste a responsabili, operatori ed esperti della formazione iniziale degli insegnanti<sup>295</sup> isola obiettivi prioritari, tensioni e contraddizioni; l'analisi dei questionari sottoposti ai futuri insegnanti suggerisce punti di contatto e differenze tra priorità di attori e contesti diversi riguardo la formazione iniziale all'insegnamento, a livello locale ed europeo.

#### ***4.2. Prospettive comparative ed esempi di buone pratiche***

L'integrazione delle dimensioni qualitative e quantitative dei dati della ricerca, con prospettive molteplici sui contesti indagati, consente di delineare convergenze di interpretazioni e priorità formative in nazioni diverse, e peculiarità di prospettive locali, con connotazioni culturali di arene specifiche (Leach & Moon, 2000). Si possono individuare inoltre esempi di buone pratiche per miglioramenti della formazione, secondo indicazioni europee e prospettive teoriche – tra quest'ultime, si considera il quadro di riferimento sulla efficacia di programmi formativi, elaborato da Zeichner & Conklin (2008) (cfr. sottocapitolo 1.2.5).

Una prima considerazione riguarda le caratteristiche europee della formazione iniziale degli insegnanti secondari nei contesti nazionali coinvolti. Le analisi dei temi ricorrenti nelle interviste a operatori ed esperti, e delle percezioni di importanza ed efficacia formativa nei questionari dei corsisti, concordano nel descrivere programmi e pratiche che rispecchiano attenzione a raccomandazioni europee riguardo una

---

<sup>295</sup> Il progetto europeo Tuning, sull'armonizzazione universitaria europea, sottolinea il ruolo decisivo di soggetti in posizioni chiave – direttori di programmi, coordinatori e formatori – come agenti di cambiamento (González & Wagenaar, 2005).

formazione all' insegnamento incentrata sullo sviluppo di conoscenze, abilità e valori mediante disposizioni riflessive, in prospettiva di apprendimento permanente.<sup>296</sup>

La verifica empirica di un modello di profilo professionale dell' insegnante europeo per la formazione, rappresentato dalle dimensioni del questionario d' indagine, sembra inoltre confermare, con alcuni adattamenti, la rilevanza di un quadro di riferimento sulle capacità necessarie a professionisti europei (Kelly & Grenfell, 2004).

La formazione iniziale nei contesti indagati sembra corrispondere, nel complesso, ad aspettative convergenti dei vari attori formativi in nazioni diverse. Privilegiando conoscenze e abilità didattiche fondamentali (tra queste, uso delle nuove tecnologie e valutazione costituiscono aspetti cruciali per importanza ed efficacia, nelle percezioni dei corsisti), ciò sembra soddisfare bisogni formativi primari dei futuri insegnanti, indicati dagli esiti di alcuni studi (Hagger & McIntyre, 2006; Hobson et al., 2006). I programmi formativi sembrano quindi rispecchiare, in obiettivi ed esiti perseguiti, lo sviluppo di conoscenze, abilità e disposizioni dei futuri insegnanti, complessivamente in sintonia con indicazioni europee sulle dimensioni della professionalità degli insegnanti.

Si distingue tuttavia il caso francese, dove un maggior divario tra percezioni di importanza ed efficacia di aspetti della formazione, nei futuri insegnanti, sembra indicare minor soddisfazione riguardo un percorso formativo dai tratti europei meno marcati, per tutte le dimensioni del profilo professionale – conoscenze, abilità e valori. Ciò si potrebbe collegare a problematiche di coerenza e integrazione del curricolo formativo in Francia: la cesura tra primo e secondo anno di formazione, segnalata come problematica dai soggetti francesi, contrappone dimensione accademica incentrata sui contenuti disciplinari del concorso selettivo del primo anno, e dimensione professionale concentrata sulle pratiche didattiche e riflessive nel secondo anno, in alternanza tra scuola e università. Alcune connotazioni europee della formazione – attenzione ad aspetti interculturali, valoriali e di potenziamento linguistico – appaiono inoltre poco definite in programmi e discorsi del contesto francese.

Un secondo elemento di riflessione riguarda due nuclei di interesse trasversali a soggetti e contesti diversi, che emergono dall' analisi di prospettive multiple sulle realtà formative, offrendo spunti di discussione e confronto:

- la dimensione riflessiva nella formazione e nel profilo professionale dell' insegnante, collegata ad una dimensione di ricerca;
- la dimensione interpersonale e valoriale nella formazione e nell' insegnamento.

Si conferma l' importanza della dimensione riflessiva, connessa ad un approccio critico e di ricerca nell' insegnamento, che sembra integrarsi in modo significativo nei programmi in tutti i contesti - come evidenziano le percezioni dei corsisti sulla sua importanza nella formazione ricevuta – risultando inoltre al centro dell' attenzione nel discorso di operatori, esperti e responsabili della formazione. In modo parallelo, si

---

<sup>296</sup> Il presente sottocapitolo incrocia dati dei questionari dei corsisti, riguardanti percezioni sulla formazione declinate secondo un' area disciplinare specifica (un profilo professionale e formativo per l' area disciplinare di Lingue Straniere), e dati delle interviste a operatori ed esperti della formazione, che rappresentano sia prospettive trasversali di testimoni privilegiati e responsabili, sia prospettive di coordinatori e formatori di indirizzo specifico, filtrate secondo la stessa area disciplinare di Lingue Straniere, a cui appartengono i corsisti.

trovano riferimenti al profilo dell'insegnante come professionista riflessivo in documenti istituzionali nazionali nei contesti indagati – in particolare, nelle disposizioni legislative recenti sulla formazione iniziale degli insegnanti in Francia, con riferimenti a dieci competenze di base (B.O. n. 1, 4.1.2007), e negli standards professionali degli insegnanti inglesi, che vi dedicano due voci nella descrizione di atteggiamenti e valori professionali fondamentali (TDA, 2007) (cfr. sottocapitolo 3.2.2).<sup>297</sup>

Le connotazioni europee della dimensione riflessiva si ritrovano in molteplici raccomandazioni e documenti dell'Unione sulle competenze professionali e sulla formazione degli insegnanti, che sottolineano il ruolo cruciale di disposizioni e pratiche riflessive degli insegnanti per sviluppare capacità adattive, affrontando fenomeni complessi mediante teorie di riferimento personali (Ball & Cohen 1999; Hatano & Oura, 2003; Commission of the European Communities, 2007). La dimensione riflessiva viene collegata a disposizioni all'apprendimento permanente e al miglioramento professionale, descrivendo gli insegnanti come facilitatori di competenze e disposizioni analoghe negli studenti (European Commission, 2004a). In formazione iniziale, lo sviluppo di competenze riflessive viene raccomandato mediante collaborazioni interistituzionali efficaci tra soggetti universitari e scolastici (European Commission DG Education and Culture, 2005).

Per quanto riguarda la dimensione di ricerca, il rapporto del progetto europeo Tuning<sup>298</sup> indica una sua interpretazione ricorrente, nei programmi formativi universitari europei, come ricerca didattica sul campo, per lo sviluppo di pratiche basate sulle evidenze.<sup>299</sup> La abilità di riflettere e valutare le proprie pratiche viene inclusa, insieme alle abilità di ricerca distintive di studi di secondo ciclo, tra le competenze specifiche nell'area della formazione iniziale degli insegnanti (González & Wagenaar, 2005). Tra gli esempi di buone pratiche per sviluppare abilità di ricerca, caratterizzate in questa area da componenti metodologiche, vengono citate attività di discussione in gruppo e pratiche guidate. Le componenti riflessive e di ricerca si considerano cruciali perché connesse a competenze generali trasversali - capacità di analisi, sintesi e autovalutazione, e capacità di applicare conoscenze nelle pratiche.

Secondo le prospettive dei soggetti coinvolti nella presente indagine, le pratiche riflessive risultano generative per lo sviluppo di competenze e metacompetenze di insegnanti che devono esercitare il giudizio professionale e saper giustificare le proprie scelte – teorizzare sulle proprie pratiche, interrogando e discutendo fonti e conoscenze diverse, a seconda di situazioni e contesti (Hagger & McIntyre, 2006).<sup>300</sup> Da questo punto di vista, emergono parecchi richiami, nel corpus delle interviste, al paradigma del

---

<sup>297</sup> In un'indagine svolta in contesti inglesi, i riferimenti teorici maggiormente citati da responsabili e operatori della formazione, come presupposti per la progettazione dei curricula formativi per insegnanti, si riconducono al paradigma del professionista riflessivo (Hobson et al., 2006).

<sup>298</sup> Il progetto Tuning concerne i processi di armonizzazione universitaria europea in relazione al processo di Bologna, indagati mediante una consultazione su larga scala di istituzioni accademiche in numerosi paesi. Cfr. sottocapitolo 2.3.

<sup>299</sup> *Evidence-based practice*, nell'originale. Si riferisce ad un atteggiamento critico verso le pratiche, basato su dati provenienti dalle pratiche e dagli esiti di apprendimento degli studenti (McLaughlin & Talbert, 2001).

<sup>300</sup> Hagger & McIntyre (2006) usano il concetto di 'teorizzare sulle pratiche' come sostanziale equivalente del concetto di pratica riflessiva.

professionista riflessivo e ricercatore sul curricolo di insegnamento (Schön, 1987; Wallace, 1991; Darling-Hammond & Bransford, 2005).

Nel discorso dei soggetti, la rilevanza di pratiche e attività riflessive viene spesso associata a processi di valutazione formativa e autovalutazione con il supporto dei formatori, come anche ad attività di ricerca in contesti scolastici. Emergono inoltre collegamenti tra la riflessione dell'insegnante e aspetti didattici tecnici considerati prioritari dai soggetti, come l'abilità di adattare l'approccio didattico a contesti e bisogni. Si possono individuare tuttavia interpretazioni variegata del concetto di riflessività nell'insegnamento e nella formazione, che si traducono in pedagogie e attività formative molteplici nei contesti indagati, in rapporto a caratteristiche del curricolo.<sup>301</sup>

La centralità e connettività della dimensione riflessiva con altri elementi fondamentali – tirocinio, sviluppo di competenze professionali, valutazione formativa, disposizioni critiche e innovative, apprendimento permanente - offrono quindi chiavi di lettura determinanti su tratti distintivi della formazione nei diversi contesti, indicando esempi di buone pratiche. A questo proposito, questioni di tempo, contesti formativi, ruoli dei formatori e strumenti si rivelano essenziali per determinare l'efficacia e rilevanza di attività riflessive, collocate in arene specifiche che forniscono risorse culturali e valoriali alle esperienze.

I processi di riflessione, impegnativi per i futuri insegnanti dal punto di vista intellettuale, emotivo e sociale per lo sviluppo di un'identità professionale, richiedono particolare cura nel progettare e coordinare le attività formative (Hagger & McIntyre, 2006). Un aspetto strettamente intrecciato alla dimensione riflessiva, come fattore e contesto determinante per i processi in gioco, appare dunque il tirocinio nel curricolo formativo – oggetto di particolari prescrizioni e vincoli istituzionali nei quattro contesti, per durata, collocazione, ruoli, attività ed esiti. Il tirocinio si può considerare, in genere, come l'elemento maggiormente soggetto a normative esterne nazionali nella formazione iniziale degli insegnanti (Snoek & Zogla, 2009).

Secondo il quadro di riferimento di Zeichner & Conklin (2008)<sup>302</sup> sull'efficacia dei programmi formativi, le esperienze di tirocinio rivestono un ruolo centrale, per aspetti curricolari (collegamenti con il resto del programma), organizzativi (coerenza tra componenti scolastiche e universitarie, profili e attività dei formatori), e sociali istituzionali (il supporto istituzionale alla formazione, in termini di risorse e politiche

---

<sup>301</sup> Per riferimenti al paradigma riflessivo, cfr. sottocapitolo 1.2.3. La problematica varietà di interpretazioni del concetto può condurre i futuri insegnanti ad equiparare pratiche riflessive, in modo riduttivo, a valutazioni delle proprie pratiche basate sul buon senso (Furlong et al., 2000).

<sup>302</sup> Vengono considerati quattro aspetti cruciali di efficacia dei programmi formativi, derivanti da ricerche e studi di caso: aspetti sociali e politici del contesto istituzionale; coerenza di organizzazione e obiettivi del programma; caratteristiche di candidati e formatori; curricoli formativi. A proposito della coerenza, si considerano le relazioni di tipo organizzativo e concettuale tra componenti e attori del programma – sottolineando il valore del coordinamento tra formatori di aree diverse, e tra corsi universitari e tirocinio. La importanza della qualità intellettuale del programma viene indicata come risorsa per sostenere i corsisti nelle tensioni del tirocinio, mediante gli strumenti intellettuali necessari. Riguardo il curricolo, si suggerisce l'importanza di qualità, durata e supporto formativo delle esperienze di tirocinio, insieme a strategie per collegare apprendimento in formazione e problemi reali delle pratiche di tirocinio, e a pedagogie formative che modellizzano metodi e strategie da far sperimentare e apprendere ai futuri insegnanti (Zeichner & Conklin, 2008). Cfr. sottocapitolo 1.2.5.

nazionali).<sup>303</sup> La rilevanza e criticità delle esperienze di tirocinio per l'apprendimento degli insegnanti vengono sottolineate in modo ricorrente nella letteratura, suggerendo una programmazione formativa accurata, con numerose indicazioni a riguardo (cfr. sottocapitoli 1.2.2 e 1.2.3).<sup>304</sup> Tra tutte, si può ricordare l'importanza di premettere e alternare componenti riflessive alle pratiche didattiche, per promuovere consapevolezza e autonomia dei tirocinanti, ovviando a tensioni e priorità di sopravvivenza in ambienti scolastici (Korthagen, 1988).

Differenze marcate tra i contesti indagati, per le caratteristiche del tirocinio nella formazione iniziale, si traducono in conseguenze significative su qualità e ricaduta formativa.<sup>305</sup> L'importanza rilevante del supporto istituzionale per garantire la qualità della formazione viene suggerita dalle normative riguardo le funzioni dei formatori scolastici nel contesto inglese, dove il loro ruolo cruciale nel programmare e gestire le attività di tirocinio viene valorizzato con riconoscimenti finanziari alle scuole, per garantire il tempo dedicato dal formatore scolastico ad un supporto individualizzato di processi riflessivi e di ricerca nei tirocinanti.<sup>306</sup>

Di conseguenza, il paradigma riflessivo in versione inglese si qualifica come esempio di buone pratiche, in rapporto alla coerenza di un programma formativo fondato su basi di ricerca, all'efficienza organizzativa e all'efficacia di processi formativi complessi, articolati in più contesti spazio-temporali. Il tratto distintivo appare il supporto individualizzato e strutturato ai processi di sviluppo di competenze riflessive e dell' 'arte di insegnare' (Hagger & McIntyre, 2006). Ciò si realizza mediante attività laboratoriali e tutoriali intensive con formatori scolastici e universitari, la produzione regolare di scritti riflessivi che intrecciano pratiche didattiche e basi di ricerca, e la attenzione riservata allo sviluppo di un portfolio professionale – con una rete di collegamenti a processi di valutazione formativa. Inoltre, la collaborazione e il coordinamento tra formatori e soggetti formativi modellizzano, allo stesso tempo, valori, atteggiamenti e competenze da sviluppare nei futuri insegnanti.

Il cardine dei processi riflessivi e di ricerca, nei contesti inglesi indagati, si trova quindi nelle attività di tirocinio, predominanti nel programma formativo, con il supporto coordinato di formatori universitari e scolastici che progettano insieme il curriculum; l'obiettivo formativo primario - lo sviluppo di competenze didattiche, prescritto a livello nazionale - si integra quindi con dimensioni di capacità critica e di innovazione, raccomandate da prospettive teoriche. L'aspetto qualificante della individualizzazione

---

<sup>303</sup> L'organizzazione del tirocinio e del lavoro dei formatori scolastici viene segnalata come aspetto di criticità nella formazione degli insegnanti, nell'ambito degli studi europei coordinati da Michael Kelly (Kelly et al., 2002; Kelly & Grenfell, 2004).

<sup>304</sup> La natura problematica di apprendimento professionale e pratiche riflessive degli insegnanti in tirocinio deriverebbe da credenze ingenua e semplicistiche in contrasto con la realtà didattica, pratiche didattiche come ostacoli allo sviluppo di sistemi personali di credenze, e incoerenze tra sistemi di conoscenze presentati in formazione (Tillema, 2000). Risulterebbe inoltre cruciale, per l'apprendimento dei tirocinanti, la modalità in cui le esperienze di pratiche didattiche vengono modulate e collegate in un continuum di complessità e autonomia crescenti (Brouwer & Korthagen, 2005).

<sup>305</sup> Durata e articolazione diversificate - da 24 settimane in classe nel caso francese e inglese, ad una media di 10 settimane nel caso spagnolo e italiano - si collegano a livelli decisamente maggiori di responsabilità e autonomia didattica dei futuri insegnanti in Francia e Inghilterra.

<sup>306</sup> La funzione del formatore scolastico, nei contesti italiani, francesi e spagnoli, appare invece il punto debole nei processi formativi, in quanto poco strutturata o incentivata, e soggetta alla discrezionalità dei singoli formatori (cfr. sottocapitolo 3.2).

del percorso, che si traduce in dialogo e sostegno costanti ad opera dei formatori, viene confermato dagli esiti di un altro studio in contesto inglese (Hobson et al., 2006). Lo studio in questione individua quattro punti critici nelle esperienze formative, fondamentali per l'apprendimento dei futuri insegnanti: aspetti di sicurezza emotiva, di relazioni, di identità professionale e di rilevanza formativa. Nel percorso di formazione all'insegnamento, le modalità di risposta a questi aspetti – collegabili a bisogni psicologici – risulterebbero quindi decisive.<sup>307</sup>

Negli altri contesti indagati nel periodo della ricerca, le traduzioni locali del modello riflessivo presentano alcuni spunti interessanti, per la rilevanza di pedagogie e attività formative collegate a prospettive teoriche e culturali, in ambiti con livelli diversificati di coerenza e coordinamento tra dimensioni, processi e contesti del programma formativo.

L'interpretazione francese del paradigma riflessivo, nel contesto dell'indagine, si ritrova nell'analisi di pratiche professionali in gruppo, con il formatore universitario come facilitatore; riferimenti a segmenti videoregistrati di lezioni dei futuri insegnanti promuovono riletture delle pratiche mediante apporti teorici. Si valorizza il ruolo generativo della metacompetenza di saper analizzare (descrivere e verbalizzare le pratiche) per costruire saperi dalle pratiche, teorizzati e formalizzati mediante la discussione in gruppo. I saperi pratici promuovrebbero così lo sviluppo di competenze in modo progressivo, arricchendo il patrimonio di *habitus* e schemi d'azione dell'insegnante, concepito come un professionista che agisce con l'improvvisazione regolata di una razionalità parziale (Altet, 2006; Charlier, 2006; Perrenoud et al., 2006). Tuttavia, tale modello viene realizzato soltanto nel secondo anno di formazione, mentre l'integrazione e coerenza del curriculum formativo complessivo appaiono problematiche, con un accento preponderante sulle conoscenze disciplinari nel primo anno. Ciò può spiegare le percezioni di formatori e corsisti, che considerano solo il secondo anno di formazione come preparazione all'insegnamento vera e propria.

Nel contesto italiano indagato, il modello riflessivo ha il suo cardine nell'apporto cruciale del supervisore, nell'ambito del tirocinio concepito come progetto di ricerca-azione e riflessione critica, testimoniato negli esiti dalla relazione di tirocinio. Il paradigma riflessivo viene interpretato quindi come sviluppo di progettualità didattica e autonomia critica sugli effetti dell'azione; favorisce l'integrazione tra aree curriculari, attività e contesti formativi differenti, con modalità seminariali di progettazione di pratiche osservative e didattiche, e riflessione sulle esperienze in gruppi di pari, coordinate dai supervisori (Coonan, 2002; Margiotta, 2003).<sup>308</sup> Vengono segnalate da più soggetti, tuttavia, le problematiche di coerenza complessiva, coordinamento ed equilibrio tra componenti teoriche del curriculum e attività collegate alle pratiche professionali, nel programma formativo locale.

---

<sup>307</sup> L'individualizzazione e personalizzazione del percorso vengono indicate come punti di forza della formazione locale, da più soggetti intervistati nel contesto inglese. In modo parallelo, può essere interessante rilevare valutazioni nettamente convergenti di importanza ed efficacia della formazione nel contesto inglese, che sembra quindi corrispondere a bisogni e aspettative, secondo i corsisti coinvolti nell'indagine a livello locale. Ciò sembra confermare gli esiti di ricerche inglesi, che indicano un alto livello di soddisfazione di vari *stakeholders* della formazione, in seguito alle riforme che portarono alla situazione attuale (Furlong et al., 2000).

<sup>308</sup> Il ruolo e l'azione dei supervisori, nel contesto italiano locale, sono indicati come esempio di buone pratiche di una formazione europea degli insegnanti, nello studio europeo di Kelly (Kelly & Grenfell, 2004).

Nell'interpretazione del contesto spagnolo indagato, componenti riflessive sono collegate a processi di valutazione delle pratiche ed elementi di ricerca-azione, saldandosi alla centralità del tirocinio per lo sviluppo di competenze didattiche, in un curriculum integrato che prevede valutazioni congiunte di docenti e formatori di aree curriculari diverse. Elemento qualificante è la discussione della *memoria* – la relazione finale sulle esperienze di tirocinio, che incorpora segmenti videoregistrati di lezioni programmate e realizzate dai futuri insegnanti – da parte di ogni corsista alla presenza di colleghi e formatori, scolastici e universitari. Oltre a dimostrare lo sviluppo delle competenze professionali richieste, tale attività rappresenta un esempio paradigmatico di pratiche riflessive, dove il futuro insegnante rende conto delle proprie scelte e discute aspetti critici, con interazioni generative di nuove conoscenze nella comunità di apprendimento e pratiche (Leach & Moon, 2000).

Una questione cruciale, che emerge sia dalle interpretazioni dei soggetti, sia da prospettive teoriche, riguarda dunque come imparare a riflettere e con chi, su che cosa, con quali strumenti e obiettivi. Si conferma così la natura multiforme del concetto, in rapporto a connotazioni teoriche, valoriali e culturali delle rappresentazioni riguardanti l'insegnamento. Il paradigma riflessivo si potrebbe qualificare perciò come *boundary object* – come concetto condiviso che viene usato e inteso in modi potenzialmente differenti da diverse comunità di interesse e di pratiche.<sup>309</sup>

Sebbene i soggetti coinvolti nell'indagine rispecchino percezioni di elevata efficacia e utilità riguardo un profilo europeo degli insegnanti nella formazione, in accordo con raccomandazioni europee e indicazioni teoriche, si notano divergenze maggiori in rapporto alla dimensione interpersonale e a quella valoriale. Ciò si può notare sia nella attenzione a riguardo in pratiche formative dei contesti locali, sia nelle percezioni di soggetti con ruoli e nazionalità differenti – che rispecchiano modelli istituzionali ed educativi culturalmente radicati nei vari contesti nazionali, come anche esigenze di evoluzioni e cambiamenti globali (Cummings, 2003; Tatto, 2006).<sup>310</sup>

Secondo prospettive teoriche, i valori sottesi a filosofie formative, collegati a visioni situate di insegnamento, educazione e istruzione, possono riflettere dicotomie tra prospettive funzionali o trasformatrici di fini formativi ed educativi che dovrebbero essere complementari – priorità professionali, accademiche, sociali e individuali (Paquay & Wagner, 2006; Hansen, 2008a). Secondo prospettive socioculturali, i valori degli insegnanti vengono inoltre indicati come quadri di riferimento e filtri decisivi per

---

<sup>309</sup> Il concetto di *boundary object* - oggetto di confine – implica caratteristiche di plasticità, per adattarsi ad usi e prescrizioni locali di soggetti e gruppi diversi, ma con contenuti abbastanza stabili per garantire integrità concettuale in siti e contesti diversi (Star & Griesemer, 1989). Può quindi avere significati differenti a seconda dei contesti socio-culturali; tuttavia, la struttura dell'oggetto di confine presenta aspetti comuni trasversali, che lo rendono un concetto riconoscibile per comunicazioni, traduzioni e interpretazioni. Da questo punto di vista, il *boundary object* può svolgere un ruolo di interfaccia tra diverse comunità di pratiche, o comunità di interesse (membri di comunità di pratiche diverse con un obiettivo comune), come elemento di mediazione, con comprensioni e condivisioni parziali di un suo uso in contesti diversi dal proprio. Secondo prospettive della teoria dell'attività, gli oggetti di confine, come artefatti, sono centrali per le dinamiche di scambi di conoscenze.

<sup>310</sup> Per quanto riguarda aspetti valoriali secondo una dimensione europea, lo studio europeo denominato 'rapporto Kelly' segnala le effettive difficoltà nell'integrare e implementare tali aspetti nelle pedagogie e pratiche formative in contesti culturali diversi (Kelly & Grenfell, 2004).



l' apprendimento in formazione, e per lo sviluppo di conoscenze pedagogiche disciplinari (Ellis, 2007).

La dimensione dell' insegnante come attore sociale viene generalmente considerata trasversale e integrata ai tre assi della professionalità insegnante – conoscenze, abilità e disposizioni – rivelandosi prioritaria per gestire e generare cambiamenti in situazioni complesse, che richiedono attenzione a diversità culturale e giustizia sociale (Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008). Inoltre, l' importanza di abilità interpersonali di negoziazione e collaborazione viene sottolineata da prospettive situate dell' apprendimento continuo degli insegnanti, in comunità di pratiche professionali e di ricerca (Lave & Wenger, 1991).

Nell' ambito di politiche e raccomandazioni europee, le competenze interpersonali e civiche risultano interconnesse, costituendo una dimensione delle competenze chiave per l' apprendimento permanente (European Commission, 2004a). Saper lavorare con gli altri viene indicata come una delle tre macroaree di competenze comuni degli insegnanti europei; un' altra macroarea – saper operare in contesti sociali – rispecchia aspetti interculturali, valori di rispetto della diversità e di cittadinanza europea (European Commission DG Education and Culture, 2005). Riferimenti ad aspetti collaborativi e inclusivi dell' insegnamento e della formazione costituiscono un leitmotiv nei documenti europei collegati all' Agenda di Lisbona (cfr. sottocapitolo 2.2). Infine, il progetto europeo Tuning include le competenze interpersonali, e le abilità sociali di cooperazione, tra le competenze generali trasferibili, giudicate fondamentali per un inserimento sociale dinamico dei cittadini europei; le considera inoltre centrali per l' area della formazione degli insegnanti (González & Wagenaar, 2005).

Nel discorso dei soggetti della presente indagine, la dimensione interpersonale risulta intrecciata a quella valoriale, dove costituisce uno snodo centrale tra aspetti diversi della professionalità dell' insegnante. In tal senso, si delineano connessioni con le competenze riflessive e quelle didattiche tecniche, in relazione alla capacità di esercitare il giudizio ed effettuare scelte in situazioni specifiche, ai fini educativi rispecchiati da atteggiamenti e azioni dell' insegnante, e a disposizioni innovative e critiche per un miglioramento professionale continuo.

Un aspetto controverso concerne tuttavia l' accento sulla capacità di collaborare e sulle disposizioni al lavoro cooperativo. L' attenzione ad aspetti collaborativi compare tra gli elementi di maggior efficacia nel profilo professionale e formativo, secondo i corsisti; viene segnalato come importante anche da operatori ed esperti della formazione, in rapporto alla progettualità ed efficacia educativa delle comunità professionali scolastiche. Tuttavia, lo sviluppo di disposizioni e capacità collaborative durante la formazione viene ritenuto problematico, sia in rapporto ad aspetti logistici, organizzativi e istituzionali del tirocinio nelle scuole, sia in relazione a connotazioni culturali del profilo professionale dell' insegnante in contesti diversi.

Sotto questo aspetto, l' enfasi sulla dimensione collaborativa della professione risulta più sviluppata nella cultura educativa e nelle istituzioni scolastiche inglesi, dove appare indispensabile, quasi una condizione obbligata, per l' organizzazione delle attività didattiche ed educative. Maggiori tendenze all' individualismo vengono sottolineate invece nelle pratiche didattiche e istituzioni educative e formative degli altri contesti – nonostante i riferimenti specifici all' importanza della collaborazione con vari soggetti

in campo educativo, in documenti istituzionali recenti che riguardano ruoli e competenze degli insegnanti francesi e spagnoli (cfr. sottocapitoli 3.2.1 e 3.2.4).

Per quanto riguarda la dimensione dei valori, il contesto inglese si distingue per una visione ampia della professionalità e delle funzioni dell'insegnante, in quanto componente attivo di una comunità professionale, e responsabile del benessere degli studenti, come risulta da documenti istituzionali e prospettive dei soggetti.<sup>311</sup> Secondo le rilevazioni dell'indagine, la interpretazione francese del ruolo dell'insegnante non sembra riflettere invece un concetto di professionalità altrettanto esteso, in particolare per quanto riguarda la comprensione degli influssi socioculturali sull'apprendimento. Il discorso dei soggetti francesi coinvolti, e i documenti istituzionali nazionali (ad esempio, il quadro di riferimento che descrive le dieci competenze richieste a tutti gli insegnanti) sottolineano invece in modo deciso le connotazioni di laicità e neutralità della professione dell'insegnante, nel suo ruolo di funzionario dello stato.

In modo analogo, le differenze più marcate di risposte dei corsisti si riferiscono alla area dei valori, nel profilo professionale e formativo europeo presente nel questionario; l'area dei valori contiene riferimenti a raccomandazioni europee riguardanti diversità culturale e linguistica, democrazia e cittadinanza attiva.<sup>312</sup> I programmi formativi sembrano riservarvi una importanza molto diversa a seconda dei contesti locali indagati - decisamente minore nel contesto francese rispetto a tutti gli altri, e superiore nel contesto italiano rispetto a quello inglese.

Percezioni di utilità generalmente piuttosto elevate, nell'area dei valori, riflettono inoltre maggiori distinzioni tra sottogruppi nazionali rispetto ad altre aree del profilo: i futuri insegnanti italiani e spagnoli sembrano attribuirvi rilevanza particolare, rispetto a francesi e inglesi.<sup>313</sup> I due elementi considerati di maggiore efficacia riguardano l'attenzione, nell'insegnamento, a valori sociali inclusivi e democratici di tolleranza e rispetto per la diversità linguistica e culturale, e al concetto di cittadinanza europea, complementare a identità nazionali e locali.<sup>314</sup> A questo proposito, lo studio europeo Kelly, da cui provengono gli indicatori del profilo professionale e formativo, traccia collegamenti tra dimensione interpersonale e valoriale dell'insegnamento, suggerendo l'opportunità di un approccio collaborativo e interdisciplinare per promuovere valori interculturali, inclusivi e democratici in contesti scolastici e formativi. La natura problematica di tali aspetti richiederebbe inoltre sensibilità ai contesti culturali locali, e processi riflessivi di mediazione e adattamento, per promuovere la consapevolezza di diritti, doveri e patrimoni culturali comuni in ambito europeo (Kelly & Grenfell, 2004).

Infine, le prospettive di corsisti e formatori segnalano l'opportunità di potenziare lo sviluppo di metacompetenze collegate all'apprendimento permanente - tra queste, quella

---

<sup>311</sup> Ciò si riflette nell'importanza dell'area riferita agli atteggiamenti e valori professionali, nella versione più recente degli *standards* professionali degli insegnanti inglesi (TDA, 2007).

<sup>312</sup> Questo dato sembra confermare i risultati della consultazione europea del progetto Tuning in ambiti universitari, che rileva livelli bassi e molto diversificati di importanza assegnata a competenze generali, in particolare a quelle con connotazioni valoriali 'europee' - apprezzamento di diversità e multiculturalità, e comprensione di culture e tradizioni diverse (González & Wagenaar, 2005).

<sup>313</sup> Può essere opportuno ricordare l'influsso rilevante della formazione sulle percezioni dei futuri insegnanti riguardo la formazione stessa (Guibert, Lazuech & Rimbart, 2008).

<sup>314</sup> Il profilo professionale e formativo dell'insegnante europeo dello studio Kelly, nell'area dei valori, contiene, in prevalenza, elementi declinati secondo l'area disciplinare linguistica (Kelly & Grenfell, 2004).

di imparare a imparare, connessa a strategie di apprendimento autonomo, con declinazioni disciplinari nell'area linguistica.<sup>315</sup> Questo aspetto appare cruciale, a causa di carenze frequenti di prerequisiti necessari, nei corsi, per un apprendimento efficace in formazione; ciò deriva da diversificazioni di percorsi universitari di specializzazione disciplinare a livello nazionale e internazionale, insieme a pressanti priorità, prescrizioni e scansioni temporali nella formazione iniziale.

Le prospettive descritte – contraddistinte da alcune convergenze a geometria variabile, e qualche peculiarità culturalmente situata di interpretazioni formative - raccomandano la opportunità di una integrazione di paradigmi professionali e formativi plurali, con implicazioni epistemologiche e morali sui fini di educazione e formazione (Paquay & Wagner, 2006; Hansen, 2008a, 2008b; Sockett, 2008). Si suggerisce così un pluralismo dialogico in modalità riflessiva riguardo obiettivi, valori e pratiche della formazione - sia tra 'pubblici' e gruppi sociali molteplici, coinvolti nella formazione degli insegnanti, sia tra soggetti e operatori diversi della formazione, rispecchiandosi in interazioni riflessive tra formatori e futuri insegnanti. Ciò favorirebbe processi di dialettica e integrazione di pedagogie diverse, declinando il motto europeo per un dialogo interculturale – *united in diversity*.

Nella presente indagine, la centralità della dimensione riflessiva rappresenta una tematica ricorrente nei punti di vista dei soggetti, ma connota inoltre i processi di esplorazione, analisi, descrizione e interpretazione dei fenomeni nei contesti di indagine. Secondo una prospettiva ecologica socioculturale, interpretazioni plurali della formazione di insegnanti europei in soggetti, arene e contesti diversi possono assumere connotazioni riflessive generative di conoscenze, mediante la condivisione e valutazione di significati, nel corso di adattamenti successivi (Leach & Moon, 2000; Ellis, 2007). Tali opportunità di evoluzione si configurano come esempi di ibridamenti o (dis)locazioni, usando metafore postmoderne per descrivere la complessità di fenomeni globali (Edwards & Usher, 2008). Il concetto contraddittorio di (dis)locazione dovrebbe rappresentare così uno spazio dinamico e trasformativo di incontro, mediazione e costruzione di significati riguardanti apprendimento, insegnamento e formazione – riflessi nelle tematiche del presente sottocapitolo - nell'ambito di trasformazioni globali.

#### **4.3. Una visione d'insieme: contraddizioni comuni ed evoluzioni globali**

Una visione d'insieme di tendenze e sviluppi della formazione iniziale degli insegnanti nei contesti d'indagine esplora quindi possibili risposte a ipotesi e domande di ricerca - riguardo il potenziale generativo di una dimensione europea della formazione iniziale degli insegnanti, interpretabile come esempio di influssi globali in campo educativo e formativo. A tal fine, ci si avvale dei contributi della teoria culturale storica dell'attività - secondo il quadro di riferimento esposto nel sottocapitolo 4.1 - per considerare fenomeni comuni, rilevati nei sistemi di attività relativi alla formazione iniziale degli insegnanti nei contesti di ricerca. Ciò consente di analizzare processi trasformativi complessi in strutture sociali reticolari, che si potrebbero descrivere con metafore frattali per le caratteristiche di flessibilità, permeabilità, connettività e autosomiglianza.<sup>316</sup>

---

<sup>315</sup> Ci si riferisce a strategie di potenziamento e apprendimento linguistico autonomo, fondamentali per l'area disciplinare di lingue straniere.

<sup>316</sup> Cfr. sottocapitolo 1.1.3.

Secondo prospettive globali, fenomeni di convergenza di obiettivi e curricoli in sistemi educativi e formativi rifletterebero la necessità di adattamenti nazionali, seguendo visioni di riformismo dialogico riflesse dalle politiche europee - con fini di modernizzazione, miglioramento e mobilità in campo educativo e professionale, per un apprendimento per competenze lungo tutto l' arco della vita. Ciò sembra delineare la funzione regolativa di istituzioni statali, rispetto a centri multipli di potere a livello locale e internazionale (Giddens, 1990, 1999).

La sfida di una *deregulation* a geometria variabile a seconda dei contesti culturali, caratterizzata da contraddizioni e resistenze locali a vari livelli, si rispecchia nel curriculum formativo come esempio di (dis)locazione – di superamento della dialettica tra globale e locale. Da questo punto di vista, il concetto di curriculum formativo può rappresentare un esempio di autorità e identità culturale, a livello nazionale e locale; esempi evolutivi di (dis)locazione si ritroverebbero quindi in adattamenti curricolari a esigenze, influssi e priorità di natura e scala diversa (Edwards & Usher, 2008) – in particolare riguardo la durata e collocazione del percorso formativo, le caratteristiche del tirocinio, e l'equilibrio e integrazione tra aree del curriculum.

L'analisi di un sistema di attività, in questo caso relativo alla formazione iniziale degli insegnanti, dovrebbe considerare le trasformazioni storiche principali dell'oggetto (in questo caso, la formazione dei futuri insegnanti) e degli altri elementi strutturali del sistema che hanno mediato l'attività, ad esempio strumenti e regole. Ciò dovrebbe svelare le contraddizioni interne ed esterne del sistema, in rapporto a influssi e connessioni con sistemi di attività vicini. Inoltre, l'analisi dovrebbe considerare concetti e modelli riflessi in strumenti e artefatti del sistema – in questo caso, il curriculum formativo, con le relative teorie sottese – per identificare lo sviluppo di contraddizioni come origine di cambiamenti. Infine, l'analisi empirica dovrebbe integrare il quadro, relativamente a concetti descritti e sostenuti dai partecipanti del sistema di attività (Engeström, 1987).<sup>317</sup>

Nell'ambito della presente ricerca, un presupposto dell'analisi riguarda la considerazione di modelli e concetti di formazione iniziale degli insegnanti, storicamente e culturalmente situati nei contesti d'indagine, esplorati nel sottocapitolo 3.2; ciò si integra con gli esiti delle rilevazioni della ricerca empirica sul campo, riportati nel sottocapitolo 3.4.<sup>318</sup>

La rilevazione dei dati di ricerca - l'analisi qualitativa delle percezioni dei soggetti formativi, che esprimono prospettive di contesti nazionali e locali riguardo tendenze e sviluppi della formazione degli insegnanti (cfr. sottocapitolo 3.4.1) - delinea una serie di

---

<sup>317</sup> L'analisi delle strutture organizzative, e delle concezioni dichiarative e procedurali riflesse dai partecipanti del sistema - due tra gli aspetti suggeriti per l'analisi empirica di modelli riflessi nei sistemi di attività (Engeström, 1987) - appaiono rilevanti nell'ambito specifico della presente ricerca.

<sup>318</sup> Sebbene la teoria storico culturale dell'attività rappresenti un approccio interdisciplinare e flessibile per indagare le dinamiche di sistemi di attività complessi, senza prescrizioni specifiche di tecniche e procedure, vi sono tre principi indicati come fondamentali per l'applicazione della teoria nelle ricerche – considerare il sistema di attività collettivo nelle sue sei componenti (soggetto, comunità, oggetto ed esiti, regole, divisione dei ruoli, strumenti), secondo il diagramma della figura 4.1; cercare nelle componenti del sistema che partecipano all'attività le contraddizioni emergenti, in quanto fonti di innovazione e cambiamento; analizzare il sistema di attività e le sue componenti secondo una prospettiva storico-temporale (Engeström, 1993).

aspetti ricorrenti; essi evidenziano problemi, dubbi e incertezze ricorrenti nei partecipanti al sistema di attività.

L' impatto di una dimensione europea nella formazione e nell' insegnamento viene percepito dunque nelle modalità seguenti:

- colloca la formazione iniziale degli insegnanti, in modo prescrittivo, a livello di master universitario;
- descrive il profilo professionale dell' insegnante in termini di competenze disciplinari e trasversali;
- descrive le competenze e metacompetenze necessarie per gli insegnanti europei, declinandole in competenze adattive, riflessive, interpersonali, interculturali, di ricerca;
- considera l' apprendimento e la professionalità dell' insegnante in formazione secondo prospettive di *lifelong learning*;
- promuove lo sviluppo di un profilo professionale comune degli insegnanti europei a livello internazionale, per la mobilità professionale e la trasparenza formativa;
- crea problematiche di coerenza e integrazione dei curricula formativi, rispetto a norme e situazioni esistenti;
- offre opportunità di miglioramenti formativi.

Si possono delineare quindi aspetti comuni ai sistemi di attività coinvolti nella formazione iniziale degli insegnanti nei quattro contesti indagati, al mesolivello delle istituzioni formative. Per una comprensione del sistema di attività, si prendono gli esiti come punti di partenza, in relazione all' oggetto e ai contributi da parte degli altri elementi nei sistemi stessi (cfr. Figura 1.1, sottocapitolo 1.1.3). Si analizzano dunque le contraddizioni<sup>319</sup> primarie interne agli elementi del sistema, insieme a quelle secondarie come principi di movimento e sviluppo costanti tra i nodi, che possono trasformarsi da oggetti in esiti, strumenti, oppure regole da reinterpretare e trasformare in nuovi strumenti e oggetti (Engeström, 1996).

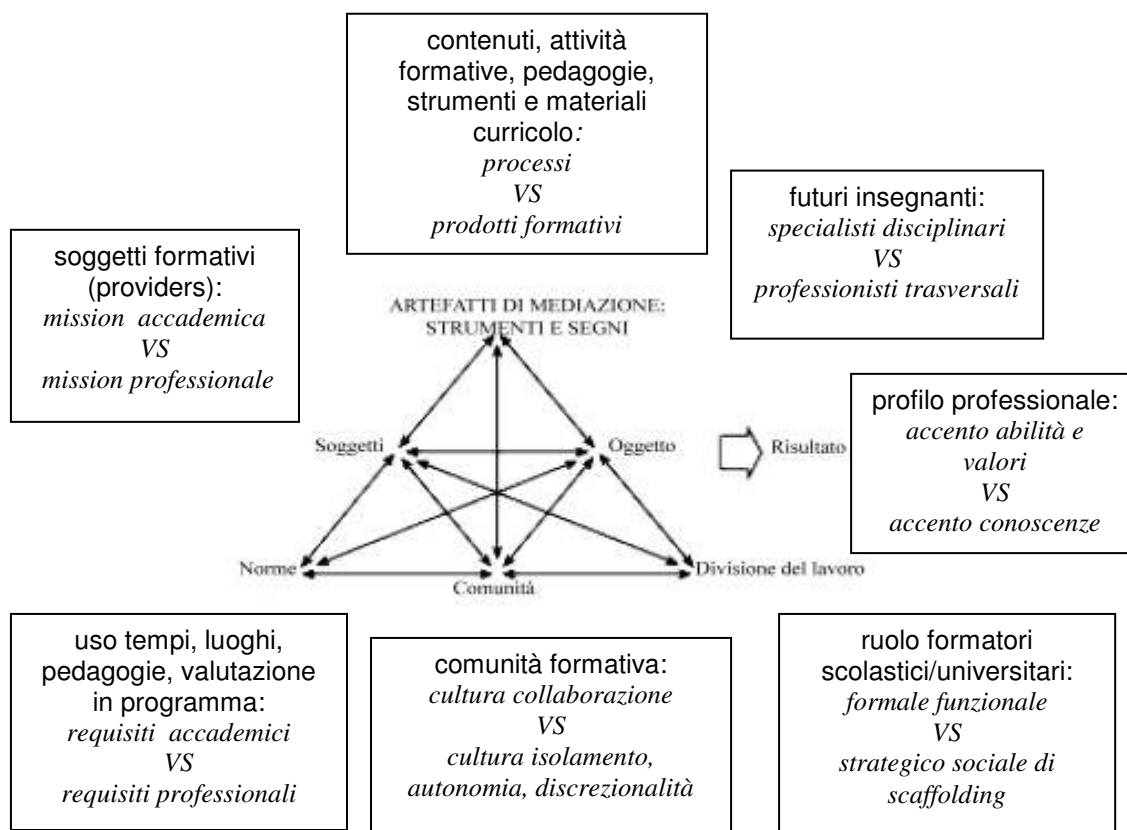
Le contraddizioni secondarie si creano tra gli elementi del sistema, in seguito a regole e strumenti provenienti da sistemi di attività vicini; elementi nuovi vengono così appropriati dal sistema, e modificati fino a diventare elementi interni. Se per incorporare miglioramenti e nuove pratiche occorre l' allineamento di aspetti sociali, culturali e storici (relazioni di potere e supporto, risorse e istituzioni), la comprensione di tali fattori, e delle contraddizioni e tensioni del sistema, risulta essenziale.

Gli esiti comuni ai sistemi di attività indagati riguardano il profilo professionale di insegnante europeo, espresso in termini di competenze, che si possono declinare come conoscenze, abilità e valori (cfr. profilo europeo dell' insegnante, Kelly & Grenfell, 2004), con accenti variabili sulle singole componenti. Le seguenti *contraddizioni primarie*, individuate in tutti i contesti formativi in misure e modalità diverse, si riferiscono ad aspetti contrastanti, inerenti ad ogni elemento del sistema, riguardo le

---

<sup>319</sup> Il concetto di contraddizione, secondo Engeström (2001), non coincide con quello di problema o conflitto, ma si configura come tensione strutturale storicamente accumulata, all' interno e tra sistemi di attività.

caratteristiche fondamentali delle pratiche di formazione iniziale degli insegnanti (Figura 4.1).



**Figura 4.1 – Sistema di attività rappresentativo della formazione iniziale degli insegnanti nei contesti europei indagati, con contraddizioni primarie (in corsivo)**

Per il soggetto del sistema di attività, rappresentato dai soggetti formativi universitari (*providers*), si rileva la contraddizione primaria tra la *mission* di natura accademica, riguardo i requisiti dei programmi formativi universitari - il livello di difficoltà delle richieste ai corsisti, rispetto alle basi di conoscenze e alle abilità specifiche - e la *mission* di natura professionale, riguardo gli esiti formativi richiesti dagli *stakeholders* (istituzioni governative, dirigenti scolastici, futuri insegnanti, gruppi sociali) in termini di competenze professionali e didattiche, collegate ai meccanismi di reclutamento e al ruolo professionale degli insegnanti.

La contraddizione primaria nell' oggetto del sistema di attività riguarda i futuri insegnanti, che possono venir considerati in modo prioritario, durante la formazione, come professionisti trasversali oppure specialisti disciplinari, in rapporto alle caratteristiche e azioni degli altri elementi del sistema - includendovi i bisogni formativi e le percezioni dei futuri insegnanti stessi.

Di conseguenza, gli esiti riguardano il profilo professionale, dove la contraddizione primaria riguarda un accento predominante sulle basi di conoscenze, disciplinari e professionali (implicito nei contenuti, nell' articolazione del curricolo e nei processi di

valutazione), oppure su abilità, disposizioni e valori - mediante la selezione in ingresso, e con attività, processi e valutazioni formative.

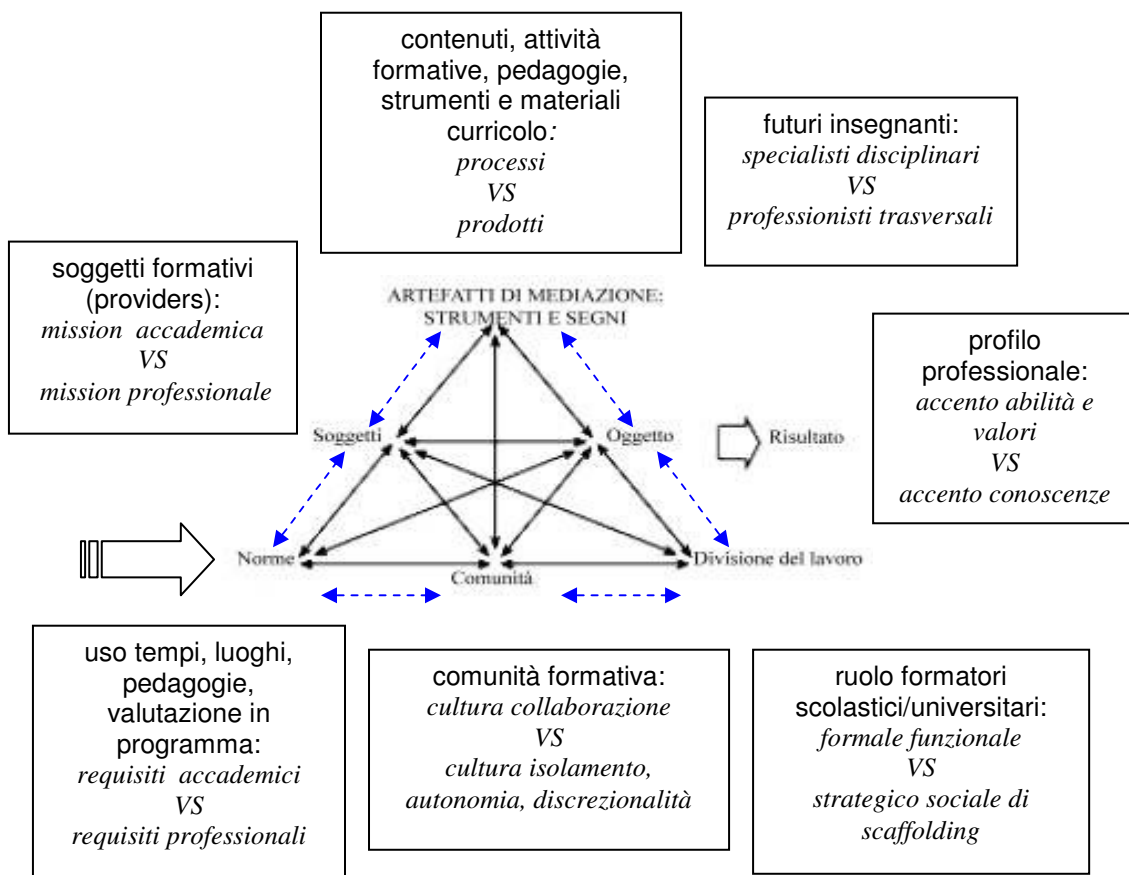
Le regole concernono l' articolazione del programma in contesti universitari e scolastici - tempi, luoghi, valutazione - in rapporto a normative esterne governative, livelli di autonomia universitaria, e risorse per organizzare le attività, soprattutto il tutoraggio nelle scuole. La contraddizione primaria riguarda i requisiti di attività e pedagogie in contesti universitari e scolastici, in rapporto ai contenuti, alle modalità di valutazione sommativa e formativa, e ai requisiti professionali in termini di competenze (didattiche tecniche, riflessive e di ricerca) e di disposizioni professionali. Tale contraddizione può influire sul livello di integrazione del programma formativo.

Per la comunità formativa – costituita da direttori e coordinatori dei programmi formativi, formatori scolastici e universitari, corsisti e dirigenti scolastici – si può rilevare la contraddizione primaria tra una cultura di collaborazione e coordinamento, per una coerenza ed efficacia formativa e valutativa, oppure una cultura di isolamento, autonomia, individualismo e discrezionalità, con impatti rilevanti sulla qualità ed equità formativa.

La divisione dei ruoli riguarda formatori scolastici e universitari, e corsisti, in termini di diritti e doveri. Si può notare una contraddizione primaria tra concezioni formali e funzionali, oppure strategiche e sociali, del rapporto tra formatori e futuri insegnanti. Nel primo caso, il ruolo dei formatori consisterebbe soprattutto nel fornire opportunità di osservare, modellizzare, sperimentare pratiche didattiche, acquisire basi di conoscenze teoriche e professionali, e abilità riflessive e di ricerca, in contesti scolastici e universitari, e valutare la conformità agli esiti formativi attesi con strumenti di valutazione sommativa. Nel secondo caso, si pone l'accento sul ruolo strategico e sociale, di supporto allo sviluppo della identità e delle competenze professionali, considerando i risvolti emotivi e affettivi del processo, con una valutazione autentica dei processi di sviluppo delle competenze in azione.

Gli strumenti, che risultano caratterizzati da connotazioni culturali delle arene di riferimento, consistono in contenuti, pedagogie, attività, risorse e materiali del curriculum. La contraddizione primaria riguarda l' enfasi posta sui processi di sviluppo delle competenze riflessive e professionali mediante attività di teorizzazione sulle pratiche, di autovalutazione e ricerca, con il coinvolgimento significativo dei contesti scolastici (mediante uso del portfolio, valutazione formativa, interazioni e scritti di natura riflessiva tra formatori e corsisti), oppure sui prodotti, in rapporto all' acquisizione delle basi di conoscenze professionali (relazioni scritte, esami scritti e orali, valutazione sommativa finale degli esiti). Ciò comporta implicazioni riguardo la rilevanza di attitudini e disposizioni professionali nella formazione.

Le *contraddizioni secondarie* tra elementi del sistema, comuni a tutti i contesti indagati, derivano dall' inserimento di elementi esterni, per gli influssi di sistemi di attività vicini (ad esempio, i decisori istituzionali, politici e governativi) che dovrebbero condividere un oggetto comune – la preparazione dei futuri insegnanti. Nel caso specifico, l' elemento esterno riguarda la dimensione europea della formazione – la armonizzazione dei sistemi universitari europei, con fini ed esiti formativi attesi in termini di competenze degli insegnanti, e valori europei condivisi collegati a fini educativi.



**Figura 4.2 – Sistema di attività rappresentativo della formazione iniziale degli insegnanti nei contesti europei indagati, con contraddizioni primarie (in corsivo) e secondarie (indicate con linee blu tratteggiate)**

I conflitti possono derivare dai requisiti formali del processo di Bologna (crediti universitari, durata e livello della formazione universitaria, responsabilità istituzionali e ruoli formativi nelle strutture universitarie, certificazione e qualificazione accademica e professionale in uscita) in rapporto a livelli di autonomia istituzionale, risorse e normative vigenti, che rappresentano i vincoli delle attività in arene specifiche.

Le *contraddizioni secondarie* comuni ai sistemi di attività nei vari contesti, nell'ambito dell'indagine, descrivono cambiamenti e possibili evoluzioni, articolandosi principalmente tra norme, divisioni dei ruoli e strumenti, in rapporto ad esiti e oggetti (le contraddizioni sono indicate dalle linee blu tratteggiate, nella Figura 4.2).

La *contraddizione secondaria tra norme e strumenti*, mediata dai soggetti formativi, concerne le caratteristiche del curriculum, in termini di tempi e luoghi, attività formative, pedagogie di una formazione universitaria di livello master. Implica modifiche dell'equilibrio tra componenti dei curricula, tra cui il tirocinio, e dei prodotti richiesti ai corsisti – ad esempio, il requisito di una produzione scritta a livello master, con basi teoriche e di ricerca (relazioni e tesi finale), può creare tensioni rispetto all'esistente.

Tra *strumenti e divisione dei ruoli* - con conseguenze per oggetto ed esiti della formazione - si può notare una *contraddizione secondaria* in rapporto a modifiche del



curricolo per pedagogie, contenuti, attività formative e materiali, che si riflette in cambiamenti necessari nelle pratiche di formatori universitari e scolastici, con possibili perdite di esperienze consolidate di buone pratiche e ricerca didattica ed educativa. In modo parallelo, cambiamenti nelle responsabilità dei formatori, per attività e valutazioni in una formazione degli insegnanti di livello master, costituiscono una *contraddizione secondaria*, mediata dalla comunità formativa, *tra regole e divisione dei ruoli* di formatori scolastici e universitari.

Le conseguenze per oggetto ed esiti della formazione – un profilo professionale di insegnante che dovrebbe acquisire connotazioni europee, in termini di competenze richieste – possono essere ambivalenti, con potenziali evoluzioni e criticità. Le trasformazioni e contraddizioni degli elementi del sistema possono, difatti, esasperare le contraddizioni primarie esistenti, oppure condurre a miglioramenti. Uno sguardo alle situazioni nei vari contesti di indagine può illustrare in modo più dettagliato il quadro descritto.

Nei contesti spazio-temporali della ricerca, la dimensione europea viene rappresentata principalmente dalle conseguenze del Processo di Bologna, intrecciate alle raccomandazioni dell' Agenda di Lisbona, con implementazioni di riforme e cambiamenti a varie velocità nei diversi contesti, al macrolivello statale e al mesolivello delle istituzioni formative locali.

Le interpretazioni statali di una nuova formazione degli insegnanti a livello master comportano spostamenti di responsabilità e poteri istituzionali nella formazione in tre su quattro contesti indagati; in particolare, in Francia e in Italia ne divengono responsabili le strutture universitarie, prevalentemente di indirizzo disciplinare, accantonando le esperienze decennali di strutture formative interateneo specifiche, come la SSIS italiana e la IUFM francese. In Spagna, la responsabilità sembra condivisa tra facoltà di scienze educative e disciplinari, con un ruolo di coordinamento, dagli esiti incerti, che dovrebbe ricadere sulle prime.<sup>320</sup> La durata biennale del nuovo percorso di livello master è prevista dalle riforme in Francia e Italia<sup>321</sup>; un percorso formativo di durata annuale si configura invece per Inghilterra e Spagna, con motivazioni diverse.<sup>322</sup>

Nel periodo della rilevazione dei dati dell' indagine (2008-2009), l'elaborazione legislativa dei nuovi percorsi di formazione era in corso in tutti e quattro i paesi, con l'implementazione di alcuni cambiamenti già effettuata nel contesto inglese, e alcune modifiche preliminari applicate in quello francese.<sup>323</sup> L' impatto delle riforme collegate

---

<sup>320</sup> In Inghilterra esistono percorsi multipli di formazione iniziale degli insegnanti; si prospetta la introduzione, su proposta del governo, di un ulteriore percorso universitario a livello master relativo all'insegnamento, sul quale la comunità scientifica nutre dei dubbi.

<sup>321</sup> Nel caso italiano, la formazione di livello master dovrebbe essere integrata da un anno di tirocinio attivo in alternanza.

<sup>322</sup> In Inghilterra sono previste unità con crediti di livello master nei programmi formativi universitari annuali di livello *Postgraduate* (PGCE), come nel contesto inglese indagato, lasciando la possibilità agli insegnanti di completare il percorso di master e conseguire il titolo dopo la qualifica professionale, nel corso della carriera. In Spagna, dove l' applicazione del Processo di Bologna vede corsi di laurea quadriennali, il percorso di master si configura di durata annuale.

<sup>323</sup> Il contesto spagnolo indagato rappresenta invece un esempio pilota di sperimentazione volontaria della dimensione europea della formazione, rispecchiata dalle riforme *in progress*, ad iniziativa di una facoltà disciplinare. Nel contesto italiano, infine, il percorso di messa a punto della riforma, con il coinvolgimento di una commissione di esperti, si è concretizzato in una bozza di decreto con le nuove

al Processo di Bologna, al mesolivello delle istituzioni formative, genera reazioni diversificate a seconda di connotazioni culturali e normative statali, in rapporto al livello di autonomia dei *providers*. Le rilevazioni dell'indagine sembrano indicare la possibilità di sviluppi ambivalenti nei contesti coinvolti: potenziali rischi per la coerenza, integrazione, efficacia e rilevanza dei percorsi formativi, come anche condizioni per miglioramenti significativi rispetto ad aspetti critici esistenti.

Maggiori difficoltà si concentrano nel contesto inglese, dove il percorso di formazione risulta estremamente prescrittivo a livello statale, connotato da un approccio educativo neoliberista, con l'accento sul paradigma dell'insegnante come tecnico. I *providers* universitari hanno sviluppato negli anni strategie creative di adattamento per bilanciare norme statali e priorità di efficacia formativa, integrando la dimensione riflessiva e di ricerca in un curriculum formativo fondato su basi teoriche ed evidenze. Si trovano ora a dover rinforzare la dimensione accademica di un curriculum già impegnativo e intensivo per la componente massiccia di tirocinio, tutoraggio e riflessione.

Nel contesto francese, cambiamenti nel curriculum e spostamenti di responsabilità formative potrebbero metter in questione lo sviluppo efficace di competenze riflessive, finora realizzato mediante l'analisi di pratiche professionali collegata alla formazione in alternanza. L'indebolirsi delle sinergie tra mondo universitario e scolastico nel contesto italiano, in seguito a minori opportunità di collaborazione e confronto nel nuovo percorso formativo, potrebbe ridurre il livello di integrazione del curriculum. Infine, il punto di forza della personalizzazione e individualizzazione del percorso di tirocinio, presente nel programma pilota del contesto spagnolo, potrebbe essere in pericolo, per la istituzionalizzazione delle convenzioni tra scuole e università con le riforme. Ciò impedirebbe la scelta di istituzioni e formatori scolastici, in rapporto ai bisogni di apprendimento dei futuri insegnanti.

Si possono individuare, d'altro canto, le condizioni per evoluzioni positive, verso una concentrazione di interesse sui collegamenti tra esperienze di tirocinio (in genere ridimensionate per durata, ad eccezione del contesto spagnolo) e le altre aree del curriculum, in particolare nel caso francese e spagnolo. A tal proposito, un fattore determinante sarà il ruolo di responsabili e coordinatori nelle istituzioni formative locali, per l'integrazione e coerenza del curriculum in rapporto agli esiti attesi – lo sviluppo di competenze professionali degli insegnanti.

Esempi di soluzioni evolutive alle contraddizioni secondarie descritte, nei contesti dove l'implementazione delle riforme ha raggiunto stadi più avanzati, possono illustrare e confermare buone pratiche già segnalate in precedenza.

Nel contesto inglese del programma formativo indagato, l'interpretazione delle regole esterne introdotte nel sistema – la prescrizione di unità formative di livello master imposta dal governo, in conformità a indicazioni europee – rivela un approccio pragmatico dei soggetti e della comunità di formazione, alle contraddizioni che ne derivano. La dimensione formativa universitaria viene declinata perciò secondo le priorità di rilevanza ed efficacia del curriculum, dedicando le unità di livello master a

---

caratteristiche della formazione iniziale degli insegnanti; sottoposta a modifiche in seguito a osservazioni e rilievi di *stakeholders*, la sua applicazione non sembra peraltro prevista in tempi brevi.

collegamenti con pratiche di insegnamento e ricerca in contesti scolastici, con il supporto coordinato dei formatori scolastici e universitari.

Una unità formativa di area trasversale, riguardo processi di apprendimento e insegnamento e competenze professionali, viene dedicata quindi a sviluppare abilità di ricerca mediante attività di osservazione e analisi sul campo; la relativa relazione, sostenuta da basi teoriche, viene valutata in modo congiunto da formatori con ruoli diversi. Una seconda unità, con declinazioni disciplinari, viene direttamente collegata alle esperienze di tirocinio dei futuri insegnanti, in rapporto a teorie e pratiche del curriculum di insegnamento; la relazione di livello master si riferisce quindi alle attività di programmazione e valutazione in classe per un trimestre, e richiede il giudizio favorevole del formatore scolastico sull'agire del tirocinante a scuola e in classe. Tale soluzione evolutiva a nuovi elementi di tensione deriva da un effettivo progetto congiunto di curriculum, che valorizza contributi da parte dei vari soggetti (universitari e scolastici) coinvolti nella formazione, riflettendo il tratto distintivo di una cultura di cooperazione, collaborazione e coordinamento, punto di forza del contesto formativo inglese.

Con analoghe modalità cooperative e collaborative, la comunità formativa del contesto francese indagato – formatori universitari e scolastici, e coordinatori del programma – ha reagito ai primi cambiamenti nel curriculum, conseguenti a regole esterne imposte dal governo, intensificando l'attività di collaborazione e coordinamento già esistente, al fine di elaborare nuovi strumenti per processi formativi efficaci. Nel caso specifico, l'elemento di novità consiste nell'introduzione del quadro di riferimento delle dieci competenze professionali richieste agli insegnanti, per armonizzare obiettivi e competenze nella formazione all'insegnamento secondo indicazioni europee, e prepararsi così ad implementare il Processo di Bologna in quest'area.

Poiché il documento governativo francese, che traccia linee guida generali per tutti gli insegnanti, presuppone uno sviluppo graduale delle competenze in prospettiva di apprendimento permanente, e viene indicato come riferimento essenziale per la valutazione dei futuri insegnanti, il lavoro cooperativo degli operatori formativi ha condotto ad una selezione condivisa delle competenze ritenute rilevanti durante il percorso di formazione. Inoltre, lo sviluppo di descrittori specifici di competenze con declinazioni disciplinari, e di strumenti di auto-valutazione con indicatori sul livello di conseguimento delle competenze fondamentali, intende favorire processi efficaci di formazione, apprendimento e valutazione, in rapporto ad attività riflessive. Ciò consente di risolvere, in modo parziale, un acuirsi di contraddizioni legate ad aspetti formativi e sommativi della valutazione, per gli intrecci tra normative esistenti sulla valutazione finale dei corsisti da parte di commissioni interne ed esterne, e le nuove regole di una formazione per competenze in prospettiva europea.

L'analisi del quadro descritto, con indicazioni di potenzialità ambivalenti, sembra confermare le conclusioni di studi europei (González & Wagenaar, 2005; Kelly & Grenfell, 2004) riguardo punti critici e ruoli chiave nella formazione degli insegnanti, evidenziati in modo particolare nella fase di riforme del Processo di Bologna: problematiche relative a livelli accentuati di controllo statale o autonomia universitaria, comunicazione e cooperazione tra dipartimenti disciplinari e di scienze educative in ambito universitario, organizzazione strutturale del tirocinio, e funzioni dei formatori scolastici.



## CONCLUSIONI

Il percorso di ricerca ha esplorato prospettive plurali sulla formazione iniziale degli insegnanti, nel quadro di processi di cambiamento a livello europeo. Prospettive critiche, ecologiche sociali e storico-culturali si sono intrecciate per l'analisi di fenomeni in quattro contesti nazionali diversi, in un periodo cruciale di transizione e riforme in campo educativo e formativo in Europa.

Il quadro risultante dalla ricerca empirica è costituito da interpretazioni di tendenze, problematiche e priorità della formazione iniziale degli insegnanti europei, in quanto culturalmente situate per appartenenze a contesti differenti dei soggetti coinvolti, e al contempo coinvolte in influssi a livello europeo.

L'impostazione della ricerca, mediante dimensioni qualitative e quantitative complementari, con punti di vista di attori formativi diversi, ha consentito di individuare parecchie convergenze in percezioni e pratiche nei contesti di indagine, riguardo connotazioni europee fondamentali di una formazione iniziale degli insegnanti, in prospettiva di apprendimento permanente.

La dimensione riflessiva, nella formazione e nell'insegnamento, si conferma come paradigma prevalente trasversale, con richiami a livelli diversi, dal macrolivello delle politiche europee e nazionali, al microlivello delle pratiche formative locali. Tuttavia, si delineano traduzioni peculiari del concetto di riflessività dell'insegnante, con connotazioni culturalmente situate; ne deriva il potenziale generativo del concetto come *boundary object*, con opportunità evolutive di dialogo e mediazione tra tradizioni formative europee differenti.

Emergono inoltre indicazioni interessanti da buone pratiche specifiche, che si configurano come soluzioni glocali a tensioni per cambiamenti su scala europea e nazionale, rappresentando esempi di evoluzioni positive, con potenziale trasferibilità per miglioramenti formativi. Si delinea il ruolo centrale di una cultura di cooperazione e coordinamento tra soggetti con ruoli e responsabilità diverse, nelle comunità formative locali, come punto di forza per progettare e realizzare soluzioni creative ad aspetti critici, collegati a cambiamenti esterni di politiche e normative.

Tali esempi confermano quindi la funzione chiave di alcuni aspetti per l'efficacia e la rilevanza della formazione al livello delle pratiche locali, insieme all'importanza del supporto di politiche istituzionali per tratti distintivi di programmi di qualità. Tra gli aspetti determinanti per l'apprendimento dei futuri insegnanti in formazione iniziale, spicca la centralità delle esperienze di tirocinio, da progettare con cura per tempi, processi e modalità; quest'area del curriculum formativo appare cruciale per questioni di coerenza e rilevanza di un percorso individualizzato di formazione, al fine di sviluppare competenze riflessive e critiche di esperti adattivi.

Il supporto istituzionale statale in termini normativi e finanziari, per garantire qualità formativa, appare dunque decisivo, ai fini di sostenere e promuovere una programmazione condivisa del curriculum formativo in contesti scolastici e universitari, valorizzando il ruolo dei formatori. L'opportunità di sviluppare il dialogo tra pubblici in arene diverse della formazione degli insegnanti – in particolare, tra decisori politici, operatori formativi ed esperti nel campo della ricerca educativa – viene sottolineata da criticità e ostacoli rilevati nei contesti indagati, derivanti da implementazioni affrettate

di riforme e normative, che richiederebbero il supporto di indicazioni scientifiche, e di processi di consultazione ed elaborazione condivisa con i principali *stakeholders*.

Una dimensione europea della formazione iniziale degli insegnanti sembra dunque risultare generativa come quadro di riferimento, e minimo comune denominatore, presente nei contesti locali indagati con traduzioni e intensità diversificate. Può costituire inoltre una opportunità evolutiva per superare contraddizioni esistenti, collegate a tradizioni o interessi di gruppi specifici, mediante sintesi originali di istanze su scala diversa.

Si notano alcune differenze di prospettive, nei contesti nazionali, riguardo dimensioni valoriali nella professionalità dell' insegnante - tra cui quelle con connotazioni europee. Ciò sottolinea l' opportunità, da parte dei soggetti coinvolti nella formazione, di orientamenti al dialogo riguardo paradigmi formativi e professionali plurali, con fini di integrazione tra modelli diversi. La natura problematica di tali aspetti sembra richiedere inoltre sensibilità ai contesti culturali locali e processi riflessivi di mediazione, per promuovere consapevolezza di diritti, doveri e patrimoni culturali comuni in ambito europeo, con approcci collaborativi e interdisciplinari a valori interculturali, inclusivi e democratici in ambiti scolastici e formativi europei.

Il profilo professionale dell' insegnante europeo di lingue, che riceve verifica empirica, con alcuni adattamenti e sviluppi, dai dati della presente ricerca, si conferma come quadro di riferimento per una formazione in prospettiva internazionale. Lo strumento di rilevazione ad esso collegato - il questionario rivolto ai futuri insegnanti - può rivelarsi infine di utilità, suggerendo spunti per ulteriori indagini, e opportunità di confronto riguardo questioni chiave dell' insegnamento e della formazione, su scala europea. La versione risultante dalla presente analisi, da sottoporre ad ulteriore verifica empirica, potrebbe costituire uno strumento interessante per promuovere consapevolezza, riflessione e dialogo tra pubblici diversi in arene differenti, in comunità di apprendimento o di pratiche internazionali, riguardo le dimensioni di una professione complessa e controversa, soggetta ad adattamenti in contesti politico-sociali, culturali ed educativi, qual è l' insegnamento - e le modalità più efficaci di preparazione ad essa.

## BIBLIOGRAFIA

- Altet, M. (1993). *La qualité des enseignants. Rapport sur les séminaires d'enseignants* (OCDE, CERI, DEP 9, CREN). Université de Nantes.
- Altet, M. (2006). Le competenze dell'insegnante professionista : saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi. In Altet, M., Chartier, E., Paquay, L. & Perrenoud, P. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Altet, M. (2009). *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ?* Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Altet, M., Chartier, E., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Altet, M., Chartier, E., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2006). Formare insegnanti professionisti: tre insiemi di questioni. In Altet, M., Chartier, E., Paquay, L., & Perrenoud, P. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Anderson, L.W. (1986). La formation des maîtres en fonction des compétences attendues. In Crahay, M. & Lafontaine, D. *L'art et la science de l'Enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Angrist, J.D. & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools. *Journal of Labor Economics*, 19 (2), 343-69.
- Aquario, D., Cavallo, A., Ghedin, E., Nalon, B. (2010). Docenti a confronto sulle concezioni dell'insegnamento: risultati di una ricerca empirica. In Semeraro, R. (Ed.). *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Arnové, R.F. & Torres, C.A (1999). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*. New York: Rowman & Littlefield.
- Association of Teacher Educators in Europe (2006). *The quality of teachers, recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Brussels: ATEE.
- Attard Tonna, M. (2007). Teacher education in a globalised age. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5 (1) <<http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=88>> (consultato in febbraio 2009).
- Balboni, P. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet.
- Ball, D.L. & Cohen, D.K. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.). *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Ball, S.J., Goodson, I.F. & Maguire, M. (Eds.) (2007). *Education, Globalisation and New Times*. Abingdon: Routledge.
- Ball, S.J. & Lacey, C. (1980). Subject disciplines as the opportunity for group action: a measured critique of subject sub-cultures. In Woods, P. (Ed.). *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. London: Croom Helm.
- Banks, F., Leach, J. & Moon, B. (1999). New understandings of teachers' pedagogic knowledge. In Leach, J. & Moon, B. (Eds.). (2000) *Learners and Pedagogy*. London:

- Paul Chapman.
- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. London: Penguin.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Benhabib, S. (2005). *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*. Bologna: Il Mulino.
- Benyon, J., Grout, J. & Wideen, M. (2004). *From teacher to teacher educator: collaboration within a community of practice*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press.
- Berliner, D.C. (1987). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.
- Bertin, B., Perini, M. & Primon, M.P. (2007). La valutazione nel tirocinio di Lingue Straniere. In Coonan, C.M. (Ed.). *Il Tirocinio di Lingue Straniere*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Blackler, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: an overview and interpretation. *Organization Studies* 16 (6), 1021-1046.
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. In Escudero, J.M., Gómez Luiz, A. (Eds.). *La Formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bologna Declaration (1999). *Towards the European Higher Education Area*. Conference of Ministers responsible for Higher Education in 29 European countries (June), Bologna, Italy <<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>> (consultato in marzo 2009).
- Bologna Working Group (2005a) *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks (Copenhagen, Danish Ministry of Science, Technology and Innovation) <[www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf)> (consultato in gennaio 2008).
- Bologna Working Group (2005b) *Bologna Process Stocktaking*. Working Group Report for the Bologna Follow-Up Group, Bergen, Norway <[http://www.aic.lv/bologna/acebook/Bologna\\_reports.pdf](http://www.aic.lv/bologna/acebook/Bologna_reports.pdf)> (consultato in maggio 2009).
- Bonal, X. & Rambla, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1 (2), 169 - 184.
- Bonal, X. & Rambla, X. (2007). *In the name of globalisation? Southern and northern paradigms of educational development*. In Dale, R. & Robertson, S. *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford: Symposium Books.
- Bonetta, G., Luzzatto, G., Micheli, M. & Pieri, M.T. (Eds.) (2002). *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*. Udine: Forum.
- Borko, H. & Putman, R.T. (1996). Learning to Teach. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Shuster Macmillan.
- Borko, H., Whitcomb, J.A. & Byrnes, K. (2008). *Genres of research in Teacher Education*. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & McIntyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d' une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Boyd, D., Grossman, P., Langford, H., Loeb, S., Michelli, N. & Wyckoff, J. (2005).



- Complex by design: investigating pathways into teaching in New York city schools. *Journal of Teacher Education*, 57 (2), 155-166.
- Brah, A. (1996). *Cartographies of Diaspora*. Abingdon: Routledge.
- Bransford, J.D., Brown A.L. & Cocking R.R. (Eds.)(2000). *How People Learn. Brain, Mind, Experience and School*. Washington: National Academy Press.
- Britzman, D.P. (1991). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In Wittrock, M.C. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>rd</sup> edition). New York: Macmillan.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153-224.
- Brown, J.S. & Duguid P. (1991). Organisational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. *Organisational Science*, 2 (1), 40-57.
- Brown, S. & McIntyre, D. (1993). *Making Sense of Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Bruner, J.S. (1963). *The process of education*. New York: Vintage.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press.
- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2001) . *Green Paper on Teacher education in Europe*. Umea: Umeå Universitet.
- Burn, K., Childs, A. & McNicholl, J. (2007). The potential and challenges for student teachers' learning of subject-specific pedagogical knowledge within secondary school subject departments. *The Curriculum Journal*, 18 (4), 429-445.
- Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM. *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, n.1 du 4 janvier 2007 <<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>> (consultato in gennaio 2010).
- Caires, S. & Almeida, L.S.(2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31 (2), 111–120.
- Calderhead, J. (Ed.) (1987). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell.
- Calderhead, J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 11, 51-63.
- Calderhead, J. (1996). Teacher's beliefs and knowledge. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Simon & Shuster Macmillan.
- Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 1-8.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Philadelphia: Open University Press.
- Carneiro, R. (2007). The Big Picture: understanding learning and meta-learning challenges. *European Journal of Education*, 42 (2), 152-172.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In Houston, W.R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Chaliès, S., Bertone, S., Flavier, E. & Durand, M. (2008). Effects of collaborative

- mentoring on the articulation of training and classroom situations : A case study in the French school system. *Teaching and Teacher Education*, 24, 550-563.
- Charlier, E. (2006). Formare insegnanti professionisti per una formazione continua collegata alla pratica. In Altet, M., Charlier, E., Paquay, L. & Perrenoud P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando Editore.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Claxton, G., Atkinson, T., Osborn, M. & Wallace, M. (1996). *Liberating the Learner*. London: Routledge.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education. *Educational Policy Archives*, 9 <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/340>> (consultato in dicembre 2009).
- Cochran-Smith, M. (2006). *Policy, Practice, and Politics in Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D.(Eds.) (2008). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Cochran-Smith, M. & Fries, M.K. (2005). Researching teacher education in changing times: politics and paradigms. In Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.) *Studying teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge, MA: Belknap/ Harvard University Press.
- Cole, M. (2006). New Labour, Globalisation and Social Justice, the Role of Teacher Education. In Kassem, D., Mufti, E. & Robinson. J. (Eds.). *Education Studies*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Cole, M. & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In Salomon, G. (Ed.). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comité Nationale d'Évaluation (CNE) (2005). *Rapport d'évaluation IUFM de Lorraine* <[https://www.cne-evaluation.fr/WCNE\\_pdf/IUFMLorraine.pdf](https://www.cne-evaluation.fr/WCNE_pdf/IUFMLorraine.pdf)> (consultato in gennaio 2010).
- Commission of the European Communities (1993). *Green Paper on the European Dimension of education*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Commission of the European Communities (2003). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. COM (2003) 449 final, 24.07.2003. <[http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act\\_lang\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf)> (consultato in marzo 2008).
- Commission of the European Communities (2005a). *A new Framework Strategy for Multilingualism*. Brussels, 22.11.2005, COM (2005) 596 <[http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_en.pdf)> (consultato in febbraio 2008).
- Commission of the European Communities (2005b). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Commission Staff Working Paper*. Brussels,

- 22.3.2005 <[http://digm.meb.gov.tr/belge/EU\\_edu2010\\_progressreport05.pdf](http://digm.meb.gov.tr/belge/EU_edu2010_progressreport05.pdf)> (consultato in settembre 2008).
- Commission of the European Communities (2007) *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels, 3.8.2007 <[http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf)> (consultato in ottobre 2008).
- Commission of the European Communities (2008). *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. Brussels, 18.9.2008, COM (2008), 566 final <[http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008\\_0566\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_en.pdf)> (consultato in maggio 2009).
- Commission of the European Communities (2009). *Green Paper. Promoting the learning mobility of young people*. COM (2009) 329 final. Brussels, 8.7.2009 <[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/mobility/com329\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/mobility/com329_en.pdf)> (consultato in febbraio 2010).
- Concours externes du CAPES, du Capest et Cafep correspondants - session 2008. *Bulletin Officiel n.3, 17 mai 2007 spécial*.
- Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Berlin, 19 September 2003 (Berlin Communiqué) <[www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF)> (consultato in maggio 2008).
- Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Bergen, 19-20 May 2005 (Bergen Communiqué) <[www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)> (consultato in gennaio 2008).
- Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. London, 18 May 2007 (London Communiqué) <[www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf)> (consultato in maggio 2009).
- Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (2009). *The European Higher Education Area in the new decade*. Leuven, 28-29 April 2009 <[www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven\\_louva-in-la-neuve\\_communique%20C3%A9\\_april\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louva-in-la-neuve_communique%20C3%A9_april_2009.pdf)> (consultato in marzo 2010).
- Conle, C., Chang, H., Jia, C. & Boone, M. (2006). Interpretation, teaching and rationality. *European Journal of Teacher Education*, 29 (1), 99-123.
- Connelly, F.M., Clandinin, D.J. & He, M.F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), 665-74.
- Coonan, C.M. (2000). *La Ricerca Azione*. Venezia: Cafoscarina.
- Coonan, C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: Utet.
- Coonan, C.M. (Ed.) (2007). *Il Tirocinio di Lingue Straniere*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Corbetta, P. (2002). Metodi di analisi multivariata per le scienze sociali. I modelli di equazioni strutturali. Bologna: Il Mulino.
- Cosentino, A. (2002). *Costruttivismo e formazione: proposte per lo sviluppo della professionalità docente*. Napoli: Liguori.
- Council of Europe - Committee of Ministers of Foreign Affairs (7 May 2008). *White Paper*

- of Intercultural Dialogue: Living together as equals in Dignity*. Strasbourg: Council of Europe <[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)> (consultato in novembre 2008).
- Council of Europe Language Division (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of the European Union (2001). *Report from the Education Council to the European Council. The concrete future objectives of education and training systems*. Brussels, 14 February 2001 <[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf)> (consultato in marzo 2008).
- Council of the European Union (2008). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 21 November 2008 on youth mobility (2008/C 320/03). *Official Journal of the European Union*, 16.12.2008.
- Council of the European Union (2009). *Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (Education and Training 2020)*. Brussels, 12 May 2009 <[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf)> (consultato in gennaio 2010).
- Crivellari, C. (2002). SSIS: il quadro istituzionale. In Bonetta, G., Luzzatto, G., Michelini, M. & Pieri, M.T. (Eds.). *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*. Udine: Forum.
- Crossley, M. & Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education. Globalisation, context and difference*. London: Routledge.
- Cummings, W.K. (2003). *The InstitutionS of Education. A Comparative Study of Educational Development in the Six Core Nations*. Providence, MA: Symposium Books.
- Dam ten, G.T.M. (2006). Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 647-660.
- Darling-Hammond, L. (2000) (Ed.). *Studies of excellence in teacher education*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world. Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. In Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) . (2005). *Preparing teachers for a changing world. Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling Hammond, L., Holtzman, D.J., Gatlin, S.J. & Vasquez Heilig, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (42), 16-17, 20.
- Davies, P. (1999). What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, 47 (2), 108-121.
- Davis, B. & Sumara, D.J. (1997). Cognition, complexity, and teacher education. *Harvard Educational Review*, 67 (1), 105-25.
- Davis, B. & Sumara, D.J. (2000). Curriculum forms: on the assumed shapes of knowing

- and knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 32 (6), 821-45.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Deane, M. (2003). *Teacher Education in France: Evolution or Revolution?* In Moon, B., Vlăsceanu, L. & Conley Barrows, L. (Eds.) (2003). *Institutional Approaches within Teacher Education in Europe: Current Models and New Developments*. Bucharest: Unesco/Cepes.
- Decision No 1720/2006/EC of the European parliament and of the Council of 15 November 2006, establishing an action programme in the field of lifelong learning*. Official Journal of the European Union, L. 327/45.
- D.M. 25 marzo 1998, n. 142. Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'articolo 18 della L. 24 giugno 1997, n. 196, sui tirocini formativi e di orientamento. *Gazz. Uff. 12 maggio 1998, n. 108* <[http://www.crui.it/CRUI/tirocini/documenti/DM%20142\\_1998.pdf](http://www.crui.it/CRUI/tirocini/documenti/DM%20142_1998.pdf)> (consultato in gennaio 2010).
- D.M. 26 maggio 1998. Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei Corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario. *Gazzetta Ufficiale 3/7/1998 n.153* <[http://www.miur.it/0006Menu\\_C/0012Docume/0015Atti\\_M/1011\\_Crite.htm](http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0015Atti_M/1011_Crite.htm)> (consultato in maggio 2009).
- D.M. 11 agosto 1998, n. 357. Programmi e prove di esame per le classi di concorso a cattedre e a posti di insegnante tecnico pratico e di arte applicata nelle scuole ed istituti di istruzione secondaria ed artistica. *SO n.192 del 18.11.98 – G.U. 18-11-98 n.270*. <[http://www.unicobas.it/dm357\\_98.htm](http://www.unicobas.it/dm357_98.htm)> (consultato in aprile 2009).
- D.M. 3 novembre 1999, n. 509. Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei. *Gazzetta Ufficiale 4 gennaio 2000 n.2* <[http://www.miur.it/0006Menu\\_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm](http://www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0098Normat/2088Regola.htm)> (consultato in febbraio 2009).
- D.M. 27 luglio 1999. Numero dei posti disponibili a livello nazionale per le immatricolazioni alle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario per l'a.a. 1999/2000. *G.U. n. 179 del 2 agosto 1999* <<http://www.miur.it/atti/1999/dm0727b.htm>> (consultato in marzo 2009).
- Decreto Interministeriale 4 giugno 2001, n. 268. Regolamento recante norme relative all'esame di Stato conclusivo dei corsi svolti nelle Scuole di specializzazione e costituzione delle commissioni giudicatrici di ammissione alle Scuole e di esami finali. *G.U. 6 luglio 2001, n. 155 Prot. n. 11303/DM* <<http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/di4601.html>> (consultato in marzo 2009).
- Decreto Legislativo 17 ottobre 2005, n. 227. Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'articolo 5 della Legge 28 marzo 2003, n. 53. *G.U. 4 novembre 2005, n. 257* <[http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo\\_reclutamento.htm](http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo_reclutamento.htm)> (consultato in marzo 2009).
- De Matteis, P. & Guazzieri, A. (2007). La dimensione europea nel tirocinio di Lingue Straniere. In Coonan, C.M. (Ed.). *Il Tirocinio di Lingue Straniere*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Department for Education and Science (1992). Initial teacher training (secondary phase). (Circular 9/92). London: Department for Education and Science.
- Department for Education and Skills (2002). *Qualifying to teach: Professional Standards*

- for *Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. London: Teacher Training Agency.
- Dewey, J. (1985). *Democracy and Education*. In Boydston, J.A. (Ed.). *John Dewey, the middle works 1899-1924: Vol. 9. Democracy and Education 1916*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Donnay, J. & Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Dooly, M. & Villanueva, M.(2006). Internationalisation as a key dimension to teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 29 (2), 223–240.
- Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. In Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>rd</sup> edition). New York: Macmillan.
- Economou, A. (2003). A comparative study of the European Dimension in education in England, Scotland, and Wales. In Phillips, D. & Ertl, H. (Eds.). *Implementing European Union education and training policy. A comparative study of issues in four Member States*. Dordrecht: Kluwer.
- Edmonds, S., Sharp, C. & Benefield, P. (2002). *Recruitment to and Retention on Initial Teacher Training: A Systematic Review*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Education Council (2006). *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning*. Brussels: Official Journal of the European Union, 30.12.2006 <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>> (consultato in settembre 2008).
- Education Reform Act 1988. London: Her Majesty's Stationery Office. <[http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1988/pdf/ukpga\\_19880040\\_en.pdf](http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1988/pdf/ukpga_19880040_en.pdf)> (consultato in febbraio 2009).
- Edwards, A., Gilroy, P. & Hartley, D. (2002). *Rethinking Teacher Education: Collaborative Responses to Uncertainty*. London: Routledge & Falmer.
- Edwards, R. & Usher, R. (2008). *Globalisation and Pedagogy: Space, Place and Identity. 2nd Edition*. London/New York: Routledge.
- Ellis, V. (2007). *Subject Knowledge and Teacher Education. The Development of Beginning Teachers' Thinking*. New York: Continuum.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a test bench of activity theory: The case of primary care medical practice. In Lave, J. & Chaiklin, S. (Eds.). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1996). Developmental work research as educational research. *Nordisk Pedagogik/ Journal of Nordic Educational Research*, 16 (5), pp. 131-143.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Engeström, Y. Miettinen, R. & Punamäki, R.-J.(Eds.). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engestrom, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y. & Middleton, D. (Eds.) (1996). *Cognition and communication at work*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Falmer: London.

- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-36.
- Ertl, H. (2006). European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education*, 42 (1), 5-27.
- Esteve, J.M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 3<sup>rd</sup> edition*. Helsinki.
- European Commission (1993). *White Paper on Growth, Competitiveness, Employment: the challenges and ways forward into the 21st century*.
- European Commission (1995). *Teaching and Learning — Towards the Learning Society*. Commission White Paper <[http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf)> (consultato in febbraio 2009).
- European Commission (1996). *Green Paper of 2 October 1996: Education - Training - Research: the obstacles to transnational mobility*. COM (96) 462, 1996 <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c1\\_1033\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c1_1033_en.htm)> (consultato in febbraio 2008).
- European Commission (2002). *European Benchmarks in Education and Training: follow-up to the Lisbon European Council* (November). Communication, COM (2002) 629 <<http://europa.eu/archives/bulletin/en/200211/p104028.htm>> (consultato in maggio 2008).
- European Commission (2004a). *Implementation of 'Education and Training 2010' Work programme. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Brussels, November 2004. <<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicpaper2004.pdf>> (consultato in aprile 2009).
- European Commission (2004b). *Mobility and European co-operation, Progress Report 2004*. <<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/mob2004.pdf>> (consultato in maggio 2008).
- European Commission (2004c). *Progress towards the common objectives in education and training. Indicators and benchmarks (Commission Staff Working Paper* <[http://digm.meb.gov.tr/belge/EU\\_edu2010\\_indic\\_benchmarks\\_2004.pdf](http://digm.meb.gov.tr/belge/EU_edu2010_indic_benchmarks_2004.pdf)> (consultato in febbraio 2008).
- European Commission (2004d). *Proposal for a decision of the European Parliament and of the Council establishing an integrated action programme in the field of lifelong learning* <[http://www.esib.org/documents/external\\_documents/0407\\_EC\\_LLL.pdf](http://www.esib.org/documents/external_documents/0407_EC_LLL.pdf)> (consultato in giugno 2009).
- European Commission (2004e). *Proposal for a Recommendation of the Council and of the European Parliament on further European Cooperation in Quality Assurance in Higher Education* (October). COM (2004)0642/COD 2004/0239 <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52004PC0642:IT:HTML>> (consultato in giugno 2009).
- European Commission (2005a). *Education and training 2010: diverse systems, shared goals. The education and training contribution to the Lisbon Strategy* <[http://www.ihep.org/assets/files/gcftp-files/diverse\\_systems\\_shared\\_goals.pdf](http://www.ihep.org/assets/files/gcftp-files/diverse_systems_shared_goals.pdf)> (consultato in marzo 2009).

- European Commission (2005b). *Modernising Education and Training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe*. Communication from the Commission, COM (2005) 549 final/2. Brussels, 30.11.2005 <[http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/progressreport06\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/progressreport06_en.pdf)> (consultato in marzo 2009).
- European Commission (2005c). *Progress towards the common objectives in education and training (Commission Staff Working Paper)*. Brussels, 22.3.2005. SEC (2005) 419. <[http://digm.meb.gov.tr/belge/EU\\_edu2010\\_progressreport05.pdf](http://digm.meb.gov.tr/belge/EU_edu2010_progressreport05.pdf)> (consultato in febbraio 2008).
- European Commission (2005d). *Towards a European qualifications framework for lifelong learning (Commission Staff Working Paper)*. Brussels, 8.7.2005 <[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf)> (consultato in maggio 2008).
- European Commission (2005e). *Working Together for Growth and Jobs — A new Start for the Lisbon Strategy*. Communication from the Commission to the Spring European Council, COM (2005) 24. Brussels, 2.2.2005 <[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2005/com2005\\_0024en01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2005/com2005_0024en01.pdf)> (consultato in gennaio 2009).
- European Commission DG Education and Culture (2001). *European Report on the Quality of School Education – Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities <<http://www.slideshare.net/pmihnev/european-report-on-the-quality-of-school-education-sixteen-quality-indicators-2000>> (consultato in febbraio 2009).
- European Commission DG Education and Culture (2002). *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Brussels, June 2002 <<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf>> (consultato in marzo 2008).
- European Commission DG Education and Culture (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels <[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf)> (consultato in maggio 2007).
- European Communities (2008). *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions*. Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000 <[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)> (consultato in maggio 2008).
- European Council (2001). *The concrete future objectives of education and training systems. Report from the Education Council to the European Council*. Brussels, 14 February 2001 <[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep\\_fut\\_obj\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf)> (consultato in aprile 2008).
- European Council (2002a). *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of the education and training systems in Europe*. Official Journal of the European Communities, 14.6.2002 <[http://eur-lex.europa.eu/pri/en/oj/dat/2002/c\\_142/c\\_14220020614en00010022.pdf](http://eur-lex.europa.eu/pri/en/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614en00010022.pdf)> (consultato in aprile 2008).
- European Council (2002b). *European Council of Barcelona, 15 and 16 March 2002. Presidency Conclusions* <[http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf)> (consultato in maggio 2008).
- European Council (2004). *Education and training 2010. The success of the Lisbon Strategy*



- hinges on urgent reforms. Joint Interim report of the Council and the Commission on the implementation of the detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe.* Brussels, 3 March 2004 (6905/04). <[http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf)> (consultato in febbraio 2008).
- European Parliament and Council (1998). Recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education (98/561/EC). *Official Journal of the European Union*, L. 270 of 7.10.1998.
- European Parliament and Council (2001a). Recommendation of the European Parliament and of the council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education (2001/166/EC). *Official Journal of the European Communities*, L. 60/51, 1.3.2001.
- European Parliament and Council (2001b). Recommendation of 10 July 2001, on mobility within the community for students, persons undergoing training, volunteers, teachers and trainers (2001/613/EC). *Official Journal of the European Communities*, 9.8.2001.
- European Parliament and Council (2006a). Decision No 1720/2006/EC of 15 November 2006, establishing an action programme in the field of lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 24.11.2006.
- European Parliament and Council (2006b). Recommendation of 18 December 2006, on transnational mobility within the Community for education and training purposes: European Quality Charter for Mobility (2006/961/EC). *Official Journal of the European Union*, 30.12.2006.
- European University Association (EUA). *Institutional Evaluation Programme. Universitat Pompeu Fabra. EUA Evaluation Report.* July 2008 <[http://www.upf.edu/universitat/pdf/Pompeu\\_Fabra\\_Final\\_Report25072008.pdf](http://www.upf.edu/universitat/pdf/Pompeu_Fabra_Final_Report25072008.pdf)> (consultato in gennaio 2010).
- Eurydice (2002a). *Key Competencies. Survey 5.* Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2002b). *Key Topics in education in Europe, Volume 3. The teaching profession in Europe: Profiles, trends and concerns. Report I: Initial training and transition to working life. General Lower Secondary Education.* Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2004). *Key Topics in education in Europe, Volume 3. The teaching profession in Europe: Profiles, trends and concerns. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21<sup>st</sup> century. General Lower Secondary Education.* Brussels: Eurydice.
- Eurydice (2005a). *Key data on Education in Europe 2005.* Brussels <[http://digm.meb.gov.tr/belge/EU\\_KeyData\\_Eurydice\\_2005.pdf](http://digm.meb.gov.tr/belge/EU_KeyData_Eurydice_2005.pdf)> (consultato in settembre 2008).
- Eurydice (2005b). *Key data on Teaching Languages in Schools.* Brussels <<http://www.moec.gov.cy/programs/languages.pdf>> (consultato in ottobre 2008).
- Eurydice (2008a). *Key data on Teaching Languages at School in Europe 2008.* Brussels <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/095EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095EN.pdf)> (consultato in dicembre 2009).
- Eurydice (2008b). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe.* Brussels <[http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/094EN/094EN\\_013\\_ACK.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/ressources/eurydice/pdf/094EN/094EN_013_ACK.pdf)> (consultato in gennaio 2010)
- Eurydice (2009). *Key data on Education in Europe 2009.* Brussels <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/105EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf)> (consultato in gennaio 2010).

- Eurydice Italian Unit (2009). *La mobilità dei docenti in Europa - Un' analisi comparativa a livello europeo*. Firenze: Znoymo <[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/Eurydice///LLP%20Mobilita%20x%20web.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/Eurydice///LLP%20Mobilita%20x%20web.pdf)> (consultato in aprile 2010).
- Fallon, D. (2006). The buffalo upon the chimneypiece: the value of evidence, *Journal of Teacher Education*, 57 (2),139-154.
- Fan Tang, S.Y. (2004). The dynamics of school-based learning in initial teacher education. *Research papers in Education*, 19 (2),185-204.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher education: structural and conceptual alternatives. In Houston, W.R. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S. (2008). *Teacher Learning. How do Teachers learn to teach?* In Cochran-Smith, M, Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.). *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann M. (1983). *Pitfalls of experience in teacher education* (Occasional paper 65). East Lansing: Michigan State University.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1986). The first year of teacher preparation: the transition to pedagogical thinking? *Journal of Curriculum Studies*, 18 (3), 239-256.
- Fenstermacher, G.D. & Richardson, V. (2001). Manner in teaching: the study parts. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (6), 631-639.
- Ferguson, R.F. (1991). Paying for Public Education: new evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation* (28), 465-498.
- Fortuna, O. (2007). Percorsi di riflessione nel tirocinio di Lingue Straniere. In Coonan, C.M. (Ed.). *Il Tirocinio di Lingue Straniere*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fullan, M. (2003). *Change Forces with a Vengeance*. Abingdon: Routledge & Falmer.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition*. Buckingham: Open University Press.
- Furlong, J., Cochran-Smith, M., Brennan, M. (Eds.) (2009). *Policy and Politics in Teacher Education*. Abingdon: Routledge.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers*. London/New York: Routledge.
- Furlong, J., McNamara, O., Campbell, A., Howson, J. & Lewis, S. (2009). Partnership, policy and politics: initial teacher education in England under New Labour. In Furlong, J., Cochran-Smith, M., Brennan, M. (Eds.). *Policy and Politics in Teacher Education*. Abingdon: Routledge.
- Gage, N. (1978). *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (2) 106-117.
- Gibson, J.J. (1977). The Theory of Affordances. In Shaw, R. & Bransford, J. (Eds.). *Perceiving, Acting and Knowing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.

- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (1999). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. London: Profile.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Transaction Books.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goodlad, J. & McMannon, T. (1997). *The public purpose of education and schooling*. S. Francisco: Jossey & Bass.
- González, J. & Wagenaar, R. (Eds.) (2005). Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process. University of Deusto & University of Groningen.
- Goodson, F. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities*. In Goodson, F. & Hargreaves, A. (Eds.). *Teachers' Professional Lives*. London & Washington DC: Falmer Press.
- Goodson, I. (1993). The Devil's Bargain: Educational Research and the Teacher. *Educational Policy Archives*, 1 (3) <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/680/802>> (consultato in aprile 2009).
- Grant, G.E. (1992). The source of structural metaphors in teacher knowledge: three cases. *Teaching and Teacher Education*, 8 (5/6), 433-40.
- Gravani, M.N. (2008). Academics and practitioners: Partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? *Teaching and Teacher Education*, 24, 649-659.
- Greeno, J. (1994). Gibson's affordances. *Psychological Review*, 101 (2), 149-61.
- Greeno, J., Collins, A.M. & Resnick, L. (1996). Cognition and Learning. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York, NY: Teachers College Press.
- Grossman, P. (2005). Pedagogical approaches in teacher education. In Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.). *Studying teacher education*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grossman, P. & Schonfield, A. (2005). Teaching subject matter. In Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world. Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grossman, P.L. (1990). *The Making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P.L. & Stodolsky, S. (1995). Content as context: The role of school subjects in secondary school teaching. *Educational researcher*, 24 (1), 5-11.
- Guazzieri, A. (2007). Esperienze di tirocinio e lingua veicolare. In Coonan, C.M. (Ed.). *Il Tirocinio di Lingue Straniere*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 44-52.
- Guibert, P., Lazuech, G. & Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants. "Faire ses classes". L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes: Presses Universitaires.
- Haberman, M. & Post, L. (1998). Teachers for multicultural schools: the power of selection. *Theory into Practice*, 37 (2), 96-104.
- Hage, J. & Powers, C. (1992). *The post-industrial lives: roles and relationships in the 21<sup>st</sup> century*. Thousand Oaks: Sage.

- Hagger, H. & McIntyre, D. (2000). What can Research tell us about Teacher Education? *Oxford Review of Education*, 26 (3/4), 483-494.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hall, S. (1990). *The Local and Global: Globalization and Ethnicity*. In King, A. D. (Ed.) *Culture, Globalization and the World System*. Basingstoke: Macmillan.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice, *Teachers College Record*, 108 (7), 1241-1265.
- Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: A response to David Hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal*, 23 (2), 141-162.
- Hansen, D.T. (2001). *Exploring the moral heart of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Hansen, D.T. (2008a). Values and purpose in teacher education. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Hansen, D.T. (2008b). Why educate teachers? In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Hanushek, E.A., Kain, J.F. & Rivkin, S.G. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- Hargreaves, D. (1996). *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*. London: Teacher Training Agency.
- Hargreaves, D. (1997). In defence of research for evidence-based teaching: A rejoinder to Martyn Hammersley. *British Educational Research Journal*, 23 (4), 405-419.
- Hatano, G. & Inagaki, K. (1986). Two Courses of Expertise. In Stevenson, H., Azuma, H., Hakuta, K. (Eds.). *Child Development and Education in Japan*. New York: Freeman.
- Hatano, G. & Oura, Y. (2003). Commentary: reconceptualizing school learning using insight from expertise research. *Educational Researcher*, 32 (8), 26-29.
- Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., Perraton, J. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity and Stanford University Press.
- Herbst, M. (2004). *Governance and Management of Research Universities: Funding and Budgeting as Instruments of Change*. Bern, Center for Science and Technology Studies (CEST)).
- Hill, H., Rowan, B. & Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42 (2), 371-406.
- Hillocks, G., Jr. (1999). *Ways of Thinking, Ways of Teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hinchey, P. & Cadiero-Kaplan, K. (2005). The Future of Teacher Education and Teaching: Another Piece of the Privatization puzzle. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3 (2) < <http://www.jceps.com> > (consultato in ottobre 2009).
- Hirsch, E.D. Jr. (1996). *The schools we need*. New York: Doubleday.
- Hobson, A.J. & Malderez, A. (Eds.) (2005). *Becoming a teacher: motives and preconceptions, and early school-based experiences during ITT*. Nottingham: DfES publications.

- Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M.S., Pell, R.G., Kerr, K., Chambers, G.N., Tomlinson, P.D. & Roper, T. (2006). *Becoming a teacher: teachers' experiences of ITT in England*. Nottingham: DfES publications.
- Hoskins, B. & Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* European Commission Joint Research Centre. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Houston, W.R. (1990). *Handbook of Research on Teacher Education, 1st edition*. New York: Garland.
- Houston, W.R. (2008). Settings are more than sites. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Howarth, D. (2005). Applying Discourse Theory: The Method of Articulation. In Howarth, D. & Torfing, J. (Eds.). *Discourse Theory in European Politics: Identity, Policy and Governance*. Houndsmills: Palgrave MacMillan.
- Howe, K.R. (2005). The education science question: A symposium. *Educational Theory*, 55 (3), 235-321.
- Hoyle, E. & John, P.D. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
- Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (2), 193-212.
- Hudson, B. & Zgaga, P. (Eds.) (2008). *Teacher Education Policy in Europe. A voice of Higher Education Institutions*. University of Umeå.
- Huntington, S.P.(1993). The Clash of Civilizations. *Foreign Affairs*, 72 (3), 22-50.
- Humphrey, D., Wechsler, M. & Hough, H. (2005). *Characteristics of effective alternative teacher certification programs*. Menlo Park, CA: SRI.
- IUFM de Lorraine (2004). *Projet d'Établissement 2005-2008*.
- IUFM Lorraine. *Guide du Chef d'établissement 2007/8*.
- Jarvis, P. (2006). Beyond the learning society: globalisation and the moral imperative for reflective social change. *International Journal of Lifelong Education*, 25 (3), 201-211.
- Joint Quality Initiative Network (2004). *Shared Dublin Descriptors*. 31.1.2004 <[www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc](http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc)> (consultato in novembre 2009).
- Judge, H., Lemosse, P., Paine, L. & Sedlak, M. (1994). *The university and the teacher: France, the United States, England*. Wallingford, UK: Triangle Books.
- Kardos, S.M., Johnson, S.M., Peske, H.G., Kauffman & D., Liu, E. (2001). Counting on colleagues: new teachers encounter the professional culture of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37 (2), 250-290.
- Kassem, D., Mufti, E., Robinson, J. (Eds.) (2006). *Education Studies. Issues and Critical Perspectives*. Maidenhead, Open University Press.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41 (2), 203-223.
- Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, L. & Hilmarsson-Dunn A. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. A Report to the European Commission DG Education and Culture*. University of

- Southampton, UK.
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. University of Southampton, UK.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. Final Report to the EU DG Education and Culture*. University of Southampton, UK.
- Kennedy, M. (1998). *Learning to teach writing: does teacher education make a difference?* New York: Teachers College Press.
- Kennedy, M. (1999). The role of preservice teacher education. In Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (Eds.). *Teaching as the learning profession: handbook of teaching and policy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Korthagen, F. A. J. (1988). The influence of learning orientations on the development of reflective teaching. In Calderhead, J. (Ed.). *Teachers' Professional Learning*. London: Falmer Press.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lakoff, R. (2000). *The Language War*. Berkeley: University of California Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice, Mind, Mathematics and Culture in Everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawlor, S. (1990). *Teachers Mistaught: Training in Theories or Education in Subjects*. London: Center for Policy Studies.
- Leach, J. & Moon, B. (2000). Pedagogy, information and communications technology and teachers' professional knowledge. *The Curriculum Journal*, 11 (3), 385-404.
- Lefrere, P. (2007). Competing Higher Education Futures in a Globalising World. *European Journal of Education*, 42 (2), 201-212.
- Legge 19 Novembre 1990, n. 341. Riforma Degli Ordinamenti Didattici Universitari. *Gazzetta Ufficiale n. 274 del 23/11/1990* <[http://www.italgiure.giustizia.it/nir/1990/lexs\\_128457.html](http://www.italgiure.giustizia.it/nir/1990/lexs_128457.html)> (consultato in giugno 2008).
- Legge 15 maggio 1997, n. 127. Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo. *Gazzetta Ufficiale n. 113 del 17 maggio 1997 - Supplemento ordinario* <<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/971271.htm>> (consultato in febbraio 2008).
- Legge 3 agosto 1998, n. 315. Interventi finanziari per l'università e la ricerca. *Gazzetta Ufficiale n. 202 del 31 agosto 1998* <<http://www.parlamento.it/parlam/leggi/983151.htm>> (consultato in febbraio 2008).
- Legge n. 306 del 27 ottobre 2000. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto legge n. 240 del 28 agosto 2000 recante disposizioni urgenti per l'avvio dell'anno scolastico 2000/2001. *G.U. n. 253 del 28/10/2000* <[http://www.alpebra.it/Cpds\\_venezia/Bacheca/L306\\_2000.htm](http://www.alpebra.it/Cpds_venezia/Bacheca/L306_2000.htm)> (consultato in marzo 2009).
- Legge 28 marzo 2003, n. 53. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. *Gazzetta Ufficiale n. 77 del 2 Aprile 2003*

- <<http://www.camera.it/parlam/leggi/030531.htm>> (consultato in marzo 2009).
- Leicester, G. (2007). Policy Learning: can Government discover the treasure within? *European Journal of Education*, 42 (2), 173-184.
- Leinhardt, G. (1988a). Expertise in instructional lessons: an example from fractions. In Grouws, D.A. & Cooney, T.J. (Eds.). *Perspectives on Research on Effective Mathematics Teaching*, 47-66, National Association of Mathematics Teachers, Lawrence Erlbaum, Reston, VA.
- Leinhardt, G. (1988b). Situated knowledge and expertise in teaching. In Calderhead, J. (Ed.). *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press.
- Leon'tev, A.N. (1978). *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Le socle commun des connaissances et des compétences. *Decret du 11 juillet 2006, du ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur et de la recherche*. Paris: Direction générale de l'enseignement scolaire, MENESR <<http://eduscol.education.fr/>> (consultato in gennaio 2010).
- LEY 12/2009, de 10 de julio, de educación. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya n.5422, 16.7.2009* <<http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/lleieducacio.pdf>> (consultato in febbraio 2010).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE n.106, Jueves 4 mayo 2006*, Madrid <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>> (consultato in febbraio 2010).
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE n.89, viernes 13 abril 2007*, Madrid <<http://www.upf.edu/universitat/normativa/leg-estatal/luc.2.pdf>> (consultato in febbraio 2010).
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove UK: Language Teaching Publications.
- Little, A.W. (1996). Globalization and educational research: whose context counts? *International Journal of Educational Development*, 16 (4), 427-38.
- Livret du Conseiller Pédagogique 2007/8*, IUFM Lorraine.
- Loi d'orientation sur l'éducation. Loi n°89-486 du 10 juillet 1989* <<http://www.iufm.education.fr/connaître-iufm/presentation/loi-orientation-1989.html>> (consultato in settembre 2009).
- Loi n. 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787>> (consultato in settembre 2009).
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago.
- Loveless, A. (2008). *Retooling or Renaissance? Teacher education, professional knowledge and a changing landscape*. TEPE conference paper, Ljubljana, 21-23.2.2008.
- Lundgren, U.P. (1983). *Between hope and happening: Text and context in curriculum*. Victoria: Deakin University Press.
- Luzzatto, G. (2001). *Insegnare a insegnare*. Roma: Carocci.
- Luzzatto, G. (2006). Formazione Iniziale degli Insegnanti. *Voci della Scuola – 2006* <<http://www.concured.it/articoloperVocidellaScuola2006.doc>> (consultato in maggio 2009).

- Luzzatto, G. & Pieri, M.T. (2002). Introduzione. In Bonetta, G., Luzzatto, G., Michelini, M. & Pieri, M.T. (Eds.). *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*. Udine: Forum.
- Mandelbrot, B. (1987). *Gli oggetti frattali. Forma, caos e dimensione*. Torino: Einaudi.
- Marcel, J.F. (2004). Les IUFM en chantier: de la formation des enseignants du primaire en France. *Formation et profession: Bulletin du CRIFPE*, 10(2), 37-43.
- Marcoulides, G. A. & Schumacker, R. E. (1996). *Advanced structural equation modelling: Issues and techniques*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Margiotta, U. (Ed.) (2003). *La professionalità docente nell'istruzione secondaria. Syllabus*. Formazione & Insegnamento, 3. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta, U. (Ed.) (2006). *Relazione sulla situazione e le prospettive della SSIS Veneto. A.A.2005/2006*.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mariani, L. (2002). Le otto sfide del portfolio. *Per Voi*, Januar-Juni 2002, 12-14 <<http://www.goethe.de/ins/it/pro/pervoi/PerVoi10.pdf>> (consultato in aprile 2009).
- McDiarmid, G.W. (1993). Teacher Education: a vital part of the equity issue, *State Education Leader*, 12 (1), 11.
- McEwan, H. & Bull, B. (1991). The pedagogic nature of subject matter knowledge. *American Educational Research Journal*, 28 (2), 316-34.
- McIntyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In Calderhead, J. & Gates, P. (Eds.). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer.
- McIntyre, D., Macleod, G. & Griffiths, R. (Eds.) (1977). *Investigations of Microteaching*. London: Croom Helm.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high-school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Medwell, J., Wray, D., Poulson, L. & Fox, R. (1998). *Effective Teachers of Literacy: A Report of a Research Project Commissioned by the Teacher Training Agency*. Exeter: University of Exeter.
- Mezirow, J. (1985). A Critical Theory of Self-Directed Learning. In Brookfield, S. *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. New Directions for Continuing Education No. 25. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, R.B. (1978). The Information System Designer. In Singleton W.T. (Ed.). *The Analysis of Practical Skills*. Baltimore, MD : University Park Press.
- Mise en oeuvre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. Mise en oeuvre du cahier des charges de la formation des maîtres. *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*, n.9, du 1 mars 2007 <<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/9/MENB0700441C.htm>> (consultato in gennaio 2009).
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new Framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054.
- Moll, L.C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montero, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación de profesores. In Villa, A. (Ed.). *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Mensajero.



- Montero, L. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. In Escudero, J.M., Gómez Luiz, A. (Eds.). *La Formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Moon, B. (2003). Teacher Education in England: Current Models and new Developments. In Moon, B., Vlăsceanu, L. & Conley Barrows, L. (Eds.). *Institutional Approaches within Teacher Education in Europe: Current Models and New Developments*. Bucharest: Unesco/Cepes.
- Moon, B., Vlăsceanu, L. & Conley Barrows, L. (Eds.) (2003). *Institutional Approaches within Teacher Education in Europe: Current Models and New Developments*. Bucharest: Unesco/Cepes.
- Morin, E. (1991). *La méthode. 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*. Paris: Seuil.
- Morrow, R.A. & Torres, C.A.(2000). The state, globalisation and education policy. In Burbules, N.C. & Torres, C.A.(Eds.). *Globalization and Education. Critical Perspectives*. Abingdon: Routledge.
- Mottier, V. (2005). From welfare to social exclusion, in Howarth, D. & Torfing, J. (Eds.). *Discourse Theory in European Politics: Identity, Policy and Governance*. Houndsmills: Palgrave MacMillan.
- Musselin, C. (2004). Towards a European Academic Labour Market? Some Lessons Drawn from Empirical Studies on Academic Mobility. *Higher Education*, 48, 55-78.
- Murray, F. (1995). *The teacher educator's handbook: building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Muthen, L. K. & Muthen, B. O. (2004). *MPLUS User's Guide*. Third Edition. Los Angeles, CA: Muthen & Muthen.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE) (2005). *Professional Standards for the accreditation of schools, departments and colleges of education*. Washington DC: NCATE.
- Neave, G. (2002). Academic Freedom in an age of globalisation. *Higher Education Policy*, 15, 331-335.
- Newby, N. (2007). Standards and Professionalism: Peace talks? In Townsend, T. & Bates, R. (Eds.). *Handbook of Teacher Education. Globalisation, Standards and Professionalism in Times of Change*. Dordrecht: Springer.
- Newman, F. (2000). *Saving Higher Education's Soul, The Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World*. Rhode Island: Brown University.
- Newman, J. (2001). *Modernising governance: New Labour, policy and society*. London: Sage.
- Nigris, E.(Ed.) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Noddings, N. (1999). Care, justice and equity. In Katz, M., Noddings, M. & Strike, K.A. (Eds.). *Justice and caring: the search for common ground in education*. New York: Teachers College Press.
- Norton, D.L. (1991). *Democracy and moral development: a politics of virtue*. Berkeley: University of California Press.
- Nóvoa, A. & deJong-Lambert, W. (2003) The education of Europe: apprehending EU educational policies. In Phillips, D. & Ertl, H. (Eds.). *Implementing European Union*

- education and training policy. A comparative study of issues in four Member States.* Dordrecht: Kluwer.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First results from PISA 2000.* Paris: OECD.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* Paris: OECD publications <<http://www.oecd.org/edu/teacherpolicy>> (consultato in settembre 2008).
- Ofsted (2008). *University of Bristol. A secondary initial teacher training short inspection report 2007/2008* <[http://www.ofsted.gov.uk/oxedu\\_reports/download/\(id\)/99171/\(as\)/70006\\_330755.pdf](http://www.ofsted.gov.uk/oxedu_reports/download/(id)/99171/(as)/70006_330755.pdf)> (consultato in dicembre 2009).
- Ofsted (2008). *University of Oxford. A secondary initial teacher training short inspection report 2007/2008* <[http://www.ofsted.gov.uk/oxedu\\_reports/download/\(id\)/99164/\(as\)/70057\\_330718.pdf](http://www.ofsted.gov.uk/oxedu_reports/download/(id)/99164/(as)/70057_330718.pdf)> (consultato in novembre 2009).
- Osborn, M. (2006). Changing the context of teachers' work and professional development: A European Perspective. *International Journal of Educational Research*, 45, 242-253.
- Paget, D. (2008). *Petite Histoire des collèges et des lycées.* Nantes: éditions du temps.
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une 'organisation apprenante'. De l'utopie à la réalité! *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 111-128.
- Paquay, L. & Wagner, M.C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione. In Altet M., Chartier E., Paquay L., Perrenoud P. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Pendry, A. (1997). The pedagogical thinking and learning of history student teachers. In McIntyre, D. (Ed.). *Teacher Education research in a new context: The Oxford Internship Scheme.* London: Paul Chapman.
- Pépin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42 (1), 121-132.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX (1), 59-76.
- Perrenoud, P (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1-2), 45-48.
- Perrenoud, P. (2006). Il lavoro sull' *habitus* nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza. In Altet, M., Chartier, E., Paquay, L. & Perrenoud, P. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, E. & Paquay, L. (2006). Feconde incertezze o come formare gli insegnanti prima di avere tutte le risposte. In Altet, M., Chartier, E., Paquay, L. & Perrenoud, P. *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Phillips, D. & Economou, A. (1999). Conducting research into EU education and training policy: some theoretical and methodological considerations. *Compare*, 29 (3), 303-316.
- Phillips, D. C. & Burbules, N. C. (2000). *Postpositivism and educational research.* Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Post, L., Pugach, M., Harris, S. & Hedges, M. (2006). The teachers-in-residence program: veteran urban teachers as teacher leaders in boundary-spanner roles. In Howey, K. & Zimpher, N. (Eds.). *Boundary spanners*, Washington DC: American Association of

- State Colleges and Universities.
- Preece, J. (2006). Beyond the learning society: the learning world? *International Journal of Lifelong education*, 25 (3), 307-320.
- Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège. Préambule commun. Palier I et II. *Bulletin Officiel n. 7 du 26 avril 2007*.
- Programmes des Concours Externes et Internes de l'agrégation, du Capes, du C.A.P.L.P., du Capeps, de Cop et de C.P.E. - Session 2008. *B.O. n.3 du 17 mai 2007* <<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/special3/default.htm>> (consultato in ottobre 2008).
- Puelles Benítez, M. de (2003). Las políticas del profesorado en España. In Carmen Benso Calvo, M. & Pereira Domínguez, M. (Eds.). *El profesorado de enseñanza secundaria: retos ante el nuevo milenio*. Miño: Auria.
- Puelles Benítez, M. de (2004). *Política y educación en la España contemporánea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 2 (1), 4-15.
- Randall, M., Thornton, B.(2001). *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: a century of failed school reforms*. New York: Simon & Schuster.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris: Bayard.
- REAL DECRETO 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. BOE n. 53, viernes 2 marzo 2007 <<http://www.boe.es/boe/dias/2007/03/02/pdfs/A08915-08938.pdf>> (consultato in novembre 2008).
- Reichert, S. & Tauch, C. (2005). *Trends IV : European Universities Implementing Bologna*. An EUA Report. Brussels : European University Association.
- Rénovation de l'enseignements des langues vivantes étrangères. Circulaire n.2006-093 du 31-5-2006. *Bulletin Officiel n.8 du 26 juin 2006* <<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm>> (consultato in marzo 2009).
- Report of the High Level Expert Forum on Mobility (2008). *Making learning mobility an opportunity for all* <[http://ec.europa.eu/education/doc/2008/mobilityreport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/doc/2008/mobilityreport_en.pdf)> (consultato in gennaio 2009).
- Reynolds, M. (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon.
- Riff, J. & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physiques et sportive, analyses et perspectives. *Revue Française de pédagogie*, 103, 81-107.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Robertson, R. (2002). *Opposition and Resistance to Globalization*. In Grant, R. & Short, J.R. (Eds.). *Globalization and the Margins*. Basingstoke: Macmillan.
- Roth, W.-M. (1999). Authentic school science: intellectual traditions. In McCormick, R. & Paechter, C. (Eds.). *Learning and Knowledge*. London: Paul Chapman/The Open University.
- Rubio, R. M. (1997). The setting of competence for education and culture in the European

- Union Treaty. In Rego, M. A. S. (Ed.). *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht*. Santiago de Compostela: Colección Monografías.
- Rutherford, J.H. (1999). An Ecological Organic Paradigm: a Framework of Analysis for Moral and Political Philosophy. *Journal of Consciousness Studies*, 6 (10), 81-104.
- Ryken, D.S. & Salganik, L.H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Salomon, G. (Ed.). (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santamaita, S. (2002). L'attivo, il passivo, le prospettive delle SSIS. In Bonetta, G., Luzzatto, G., Micheli, M. & Pieri, M.T. (Eds.). *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*. Udine: Forum.
- Savvides, N. (2003). The European Dimension and the National Curriculum for England. In Phillips, D. & Ertl, H. (Eds.). *Implementing European Union education and training policy. A comparative study of issues in four Member States*. Dordrecht: Kluwer.
- Scaglioni, R. (2009). Formazione degli insegnanti: una storia infinita. *Insegnare* (3/4), 2009 <[http://www.anfis.eu/public/ANFIS%20presentation\\_pack/Insegnare%20n.3\\_2009%20-%20pp.18-21%20-%20R.Scaglioni.pdf](http://www.anfis.eu/public/ANFIS%20presentation_pack/Insegnare%20n.3_2009%20-%20pp.18-21%20-%20R.Scaglioni.pdf)> (consultato in gennaio 2010).
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1994). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia*. Bari: Dedalo.
- Schwab, J.J. (1962). The concept of a structure of a discipline. *Educational Record*, 43, 197-205.
- Schwille, J. & Dembélé, M. (2007). *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*. Paris: UNESCO.
- Semeraro, R. (2010). La figura dell'insegnante al crocevia tra diverse concezioni della conoscenza e della didattica. Un progetto di ricerca. In Semeraro, R. (Ed.). *Concezioni sull'insegnamento nell'istruzione secondaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L.S. (2005). *The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: potential lessons for the education of teachers*. Talk at the Math Science Partnerships workshop: Teacher Education for effective teaching and learning. Irvine, CA.
- Singer-Gabella, M. & Tiedemann, P. (2008). Tasks and Trajectories in learning to teach. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (4), 457-480.
- Snoek, M. & Žogla, I. (2009). Teacher Education in Europe: Main Characteristics and Developments. In Swennen, A. & van der Klink, M. (Eds.). *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators*. The Netherlands: Springer.
- Snow, C.P. (1998). *The two cultures (Canto)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Socket, H. (1987). Has Shulman got the strategy right? *Harvard Educational Review*, 57 (2), 208-19.
- Socket, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.

- Sockett, H. (2006) (Ed.). *Teacher dispositions: building a teacher education Framework of Moral Standards*. Washington DC: American Association of Colleges of Teacher Education.
- Sockett, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Socle Commun de connaissances et de compétences*. D. n. 2006-830 du 11-7-2006 <<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>> (consultato in marzo 2009).
- SSIS Veneto. *Guida dello Specializzando SSIS Veneto, a.a. 2007-2008*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Star, S.L. & Griesemer, J.R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907 - 1939. *Social Studies of Science*, 19, 387-420.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- Stensaker, B., Frølich, N., Gornitzka, A. & Maassen, P. (2008). Internationalisation of higher education: the gap between national policy-making and institutional needs. *Globalisation, Societies and Education*, 6 (1), 1-11.
- Stewart, Y. (2008). Mainstreaming the EU dimension into TE in England – enabling and disabling factors. TEPE (Teacher Education Policy in Europe) conference paper, Ljubljana, 21-23.2.2008.
- Swennen, A. & van der Klink, M. (2008). *Becoming a Teacher Educator. Theory and Practice for Teacher Educators*. Heidelberg: Springer.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins.
- Tatto, M.T. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: understanding the challenges for teacher education. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 18 (2), 155-180.
- Tatto, M.T. (2006). Education Reform and the global regulation of teachers' education, development and work: A cross-cultural analysis. *International Journal of Educational Research*, 45, 231-241.
- Tatto, M.T. (2007). *Reforming Teaching Globally*. Didcot: Symposium Books.
- Taylor, C. & Nolen, S. (2004). *Classroom assessment*. Upper Saddle River, NJ: Prentice.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- Tight, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training, 2nd ed.* Abingdon: Routledge.
- Tillema, H.H.(2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: immersion in practice or reflection on action. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5-6), 2000, 575-591.
- Tom, A. (1997). *Redesigning Teacher Education*. Albany, NY: SUNY Press.
- Toulmin, S. (1999). Knowledge as shared procedures. In Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R. (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Townsend, T. & Bates, R. (Eds.) (2007). *Handbook of Teacher Education. Globalisation, Standards and Professionalism in Times of Change*. Dordrecht: Springer.
- Training and Development Agency (2007). *Professional Standards for Teachers*. <[www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/standards.aspx](http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/standards.aspx)> (consultato in maggio 2009).
- TUNING (2006). *Tuning Phase IV: Curricular Reform Taking Shape. Learning Outcomes and Competences in Higher Education*. University of Groningen.
- Universitat Pompeu Fabra. *Dossier 2007/8 del Curs de Qualificació pedagògica, Especialitat en llengua anglesa*. Barcelona: Facultat d'Humanitats, Universitat Pompeu Fabra.
- University of Bristol. *PGCE 2007 – 2008 Educational and Professional Studies Handbook*. Bristol.
- University of Bristol. *PGCE Handbook, Graduate School of Education, 2007/2008*. Bristol: University of Bristol Graduate School of Education.
- University of Bristol. *PGCE Modern Languages Handbook, 2007/2008*. Bristol: University of Bristol Graduate School of Education.
- University of Bristol. *PGCE Supplementary Handbook, Summer Term 2007-2008*. Bristol: University of Bristol Graduate School of Education.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. London: Routledge.
- Vidotto, G., Romaioli, D., Vicentini, M. (2006). L' akrasia tra riflessioni antiche e moderne – Verso un modello cognitivo dell' akrasia. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro ed Ergonomia*, 28 (3), Suppl. Psicologia 2, 111-118 <<http://gimle.fsm.it>> (consultato in aprile 2010).
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Vygotskij, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wallace, M.J. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wang, A.H., Coleman, A.B., Coley, R.J. & Phelps, R.P. (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Wang, J. & Odell, S.J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72 (3), 481-546.
- Wang, M.C. (2001). Adapting instruction: building on diversity. *Theory into practice*, 19 (2), 122-128.
- Waters, M. (1995). *Globalisation: Key Ideas*. London: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1985). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V., del Rio, P. & Alvarez, A. (Eds.) (1995). *Sociocultural studies of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on enquiry. *Review of*

- Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Williams, B. (2002). *Truth and truthfulness*. Princeton: Princeton University Press.
- Williamson McDiarmid, G. & Clewenger-Bright M. (2008). *Rethinking Teacher Capacity*. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Wittgenstein, L. (1972). *Preliminary Studies for the 'Philosophical Investigations'*. Oxford: Blackwell.
- Yanes González, J. (1998). La formación del profesorado de secundaria: un espacio desolado. *Revista de Educación (INCE)*, 317, 65-80.
- Yerlès, P. (1991). Opérateur d'un 'art de faire' didactique. In Jonnaert, P. (Ed.) *Les Didactiques. Similitudes et spécificités*. Bruxelles: Plantijn.
- Yinger, R. & Hendricks-Lee, M. (1993). Working Knowledge in Teaching. In Day, C., Calderhead, J. & Denicolo, P. (Eds.). *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. London: The Falmer Press.
- Younger, M., Brindley, S., Pedder, D. & Hagger, H. (2004). Starting points: student teachers' reasons for becoming teachers and their preconceptions of what this will mean. *European Journal of Teacher Education*, 27 (3), 245-264.
- Zagbeski, L. (1996). *Virtues of the mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105 (3), 490-515.
- Zeichner, K. (2005). A research agenda for teacher education. In Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. (Eds.). *Studying teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zeichner, K. (2008). Settings for teacher education. In Cochran-Smith M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Zeichner, K. & Conklin, H.G. (2008). Teacher Education programs as sites for teacher preparation. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Zgaga, P. (Ed.) (2006). *Modernization of Study Programmes in Teachers' Education in an International Context*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani Pedagoška fakulteta.

## **SITOGRAFIA**

### ***Capitolo 2***

<http://ec.europa.eu>  
<http://eacea.ec.europa.eu/index.html>  
<http://eur-lex.europa.eu/>  
<http://tuning.unideusto.org/tuningeu>  
<http://ue.eu.int>  
[www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)  
[www.oecd.org](http://www.oecd.org)

### ***Capitolo 3***

<http://curriculum.qcda.gov.uk>  
[www.anfis.eu](http://www.anfis.eu)  
[www.boe.es](http://www.boe.es)  
[www.bristol.ac.uk](http://www.bristol.ac.uk)  
[www.camera.it](http://www.camera.it)  
[www.cne-evaluation.fr](http://www.cne-evaluation.fr)  
[www.cruis.it](http://www.cruis.it)  
[www.concured.it](http://www.concured.it)  
[www.dcsf.gov.uk](http://www.dcsf.gov.uk)  
[www.edscuola.it](http://www.edscuola.it)  
[www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)  
[www.education.ox.ac.uk](http://www.education.ox.ac.uk)  
[www.educ.cam.ac.uk](http://www.educ.cam.ac.uk)  
[www.gencat.cat](http://www.gencat.cat)  
[www.gimle.fsm.it](http://www.gimle.fsm.it)  
[www.gtce.org.uk](http://www.gtce.org.uk)  
[www.iufm.education.fr](http://www.iufm.education.fr)  
[www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)  
[www.lorraine.iufm.fr](http://www.lorraine.iufm.fr)  
[www.miur.it](http://www.miur.it)  
[www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)  
[www.parlamento.it](http://www.parlamento.it)  
[www.statutelaw.gov.uk](http://www.statutelaw.gov.uk)  
[www.tda.gov.uk](http://www.tda.gov.uk)  
[www.russellgroup.ac.uk](http://www.russellgroup.ac.uk)  
[www.timesplus.co.uk](http://www.timesplus.co.uk)  
[www.ub.edu/web/ub/ca](http://www.ub.edu/web/ub/ca)  
[www.ucet.ac.uk](http://www.ucet.ac.uk)  
[www.univirtual.it/ssis](http://www.univirtual.it/ssis)  
[www.upf.edu](http://www.upf.edu)





5. Applicazioni nuove tecnologie per attività personali di programmazione, organizzazione, ricerca risorse

Importanza in formazione ricevuta				
1	2	3	4	5

Efficacia per profilo professionale				
1	2	3	4	5

6. Applicazioni di diverse procedure di valutazione e modalità di registrazione progressi degli allievi

Importanza in formazione ricevuta				
1	2	3	4	5

Efficacia per profilo professionale				
1	2	3	4	5

7. Valutazione critica di curricula in adozione a livello regionale/nazionale (scopi, obiettivi, risultati)

Importanza in formazione ricevuta				
1	2	3	4	5

Efficacia per profilo professionale				
1	2	3	4	5

8. Aspetti teorici/pratici della valutazione esterna/interna dei programmi (procedure per assicurazione e miglioramento della qualità educativa)

Importanza in formazione ricevuta				
1	2	3	4	5

Efficacia per profilo professionale				
1	2	3	4	5

### Strategie e Abilità

9. Modalità per adattare approcci didattici a contesto educativo e bisogni individuali dei discenti

Importanza in formazione ricevuta				
1	2	3	4	5

Efficacia per profilo professionale				
1	2	3	4	5

10. Valutazione critica, elaborazione e applicazione pratica di materiali didattici e risorse

Importanza in formazione ricevuta				
1	2	3	4	5

Efficacia per profilo professionale				
1	2	3	4	5

11. Metodi e strategie per imparare ad imparare

Importanza in formazione ricevuta				
1	2	3	4	5

Efficacia per profilo professionale				
1	2	3	4	5

12. Sviluppo di abitudini e pratiche riflessive e di auto-valutazione

Importanza in formazione ricevuta				
1	2	3	4	5

Efficacia per profilo professionale				
1	2	3	4	5

13. Sviluppo di strategie per un apprendimento linguistico autonomo

Importanza in formazione ricevuta				
1	2	3	4	5

Efficacia per profilo professionale				
1	2	3	4	5

14. Modalità per mantenere/potenziare in modo costante le competenze linguistiche personali

Importanza in formazione ricevuta				
1	2	3	4	5

Efficacia per profilo professionale				
1	2	3	4	5

15. Applicazioni pratiche di curricoli (organizzazione, obiettivi, modalità svolgimento di attività insegnamento) e programmi (contenuti, conoscenze e competenze) di discipline insegnate	Importanza in formazione ricevuta				
	1	2	3	4	5
	Efficacia per profilo professionale				
	1	2	3	4	5
16. Modalità e pratiche di osservazione e <i>feedback</i> tra pari (insegnanti)	Importanza in formazione ricevuta				
	1	2	3	4	5
	Efficacia per profilo professionale				
	1	2	3	4	5
17. Modalità per sviluppare contatti con istituzioni educative in paesi collegati a lingue insegnate	Importanza in formazione ricevuta				
	1	2	3	4	5
	Efficacia per profilo professionale				
	1	2	3	4	5
18. Modalità e pratiche di ricerca-azione	Importanza in formazione ricevuta				
	1	2	3	4	5
	Efficacia per profilo professionale				
	1	2	3	4	5
19. Modalità per incorporare la ricerca nell' insegnamento	Importanza in formazione ricevuta				
	1	2	3	4	5
	Efficacia per profilo professionale				
	1	2	3	4	5
20. Applicazioni didattiche del C.L.I.L. (Content and Language Integrated Learning)	Importanza in formazione ricevuta				
	1	2	3	4	5
	Efficacia per profilo professionale				
	1	2	3	4	5
21. Applicazioni del Portfolio Europeo per le Lingue per l'auto-valutazione dei discenti	Importanza in formazione ricevuta				
	1	2	3	4	5
	Efficacia per profilo professionale				
	1	2	3	4	5
<b>Valori e atteggiamenti</b>					
22. Attenzione ai valori sociali e culturali (rispetto reciproco e per culture diverse, partecipazione sociale, comunicazione attiva)	Importanza in formazione ricevuta				
	1	2	3	4	5
	Efficacia per profilo professionale				
	1	2	3	4	5
23. Attenzione alla diversità di lingue e culture	Importanza in formazione ricevuta				
	1	2	3	4	5
	Efficacia per profilo professionale				
	1	2	3	4	5
24. Attenzione a importanza formativa di insegnamento/apprendimento di lingue/culture straniere	Importanza in formazione ricevuta				
	1	2	3	4	5
	Efficacia per profilo professionale				
	1	2	3	4	5

25. Attenzione ai valori della cittadinanza europea in termini di diritti e doveri	Importanza in formazione ricevuta				
	1	2	3	4	5
	Efficacia per profilo professionale				
	1	2	3	4	5

26. Attenzione a importanza di lavoro di gruppo, collaborazione, reti contatti in contesti scolastici/ sociali	Importanza in formazione ricevuta				
	1	2	3	4	5
	Efficacia per profilo professionale				
	1	2	3	4	5

27. Attenzione a modalità, strategie, opportunità di apprendimento permanente ( <i>life-long learning</i> ), sia in ambito linguistico, sia per abilità trasversali	Importanza in formazione ricevuta				
	1	2	3	4	5
	Efficacia per profilo professionale				
	1	2	3	4	5

B. Dati personali - *In stampatello/ segnare con X l'alternativa scelta (più di una se necessario)*

1. Et : \_\_\_ 2. Genere: \_\_\_ 3. Citt  di residenza: \_\_\_\_\_
4. Lingua materna (se diversa da quella nazionale): \_\_\_\_\_
5. Lingue Straniere abilitazioni correnti:
  - a. francese\_\_\_ b. tedesco\_\_\_ c. inglese\_\_\_ d. spagnolo\_\_\_
6. Lingue straniere abilitazioni precedenti:
  - a. francese\_\_\_ b. tedesco\_\_\_ c. inglese\_\_\_ d. spagnolo\_\_\_
7. Esperienze di insegnamento (escluso tirocinio): SI\_\_\_ NO\_\_\_
8. Disciplina insegnata in tali esperienze:
  - a. francese\_\_\_ b. tedesco\_\_\_ c. inglese\_\_\_ d. spagnolo\_\_\_ e. altro\_\_\_
9. Durata esperienze insegnamento (escluso tirocinio):
  - a. Fino a tre mesi \_\_\_ b. Da quattro mesi ad un anno scolastico \_\_\_ c. Pi  di un anno \_\_\_
10. Formazione post-universitaria ricevuta in contesto nazionale (esclusa SSIS) SI\_\_\_ NO\_\_\_
11. Esperienze significative all'estero: a. lavoro \_\_\_ b. insegnamento \_\_\_
  - c. formazione: c.1. universitaria \_\_\_ c.2. post-universitaria \_\_\_

*Grazie per la collaborazione!! :)*

## *Appendice 2: Strumento di rilevazione qualitativa*

### **Protocollo di intervista a operatori ed esperti della formazione iniziale degli insegnanti<sup>325</sup>**

1. Per favore, descriva il Suo ruolo professionale attuale, e le esperienze nel campo della formazione iniziale degli insegnanti.
2. Considerando recenti riforme e cambiamenti nella formazione iniziale degli insegnanti ( di scuola secondaria), a livello nazionale ed europeo, quali riflessioni può fare riguardo la situazione presente e le prospettive future?
3. Potrebbe descrivere un punto di forza della formazione iniziale degli insegnanti nel contesto locale?
4. Cosa caratterizza la Sua istituzione formativa rispetto ad altre, a livello nazionale?<sup>326</sup>
5. Potrebbe descrivere un punto debole della formazione iniziale degli insegnanti nel contesto locale?
6. Come si potrebbe risolvere questo aspetto problematico?
7. Descriva le caratteristiche di un bravo insegnante. (La descrizione rispecchia rappresentazioni prevalenti a livello nazionale?)
8. In ambito disciplinare linguistico, quali modalità di integrazione e collegamento riscontra tra le prospettive accademiche dei curricula universitari, e le prospettive professionalizzanti dei curricula formativi?<sup>327</sup>
9. Nel curriculum di formazione iniziale degli insegnanti, in che modo la pratica professionale dovrebbe essere sostenuta, integrata dalla teoria? (Con quali contenuti, strategie o approcci?)<sup>328</sup>
10. Considerando tre dimensioni del curriculum di formazione iniziale degli insegnanti – la dimensione pedagogica trasversale, la dimensione didattica disciplinare, e le pratiche professionali con il supporto di formatori scolastici e universitari - quale spazio dovrebbe essere dedicato ad ogni area? (Perchè?)
11. In che modo la dimensione professionalizzante potrebbe valorizzare la dimensione culturale e teorica, nel curriculum formativo?
12. Potrebbe indicare un esempio di valutazione efficace, nell' ambito del curriculum formativo locale, in rapporto al profilo professionale atteso? (In che modo si potrebbero migliorare modalità e strumenti di valutazione?)
13. Il documento che sottopongo alla Sua attenzione (che ho inviato in precedenza) contiene gli *standards* professionali richiesti ai nuovi insegnanti del Regno Unito. Quali *standards* considera di rilevanza primaria per valutare i futuri insegnanti? (Perchè?) (Quali *standards* ritiene siano di importanza secondaria?)

---

<sup>325</sup> Viene fornita qui la versione italiana del protocollo, utilizzato in versione inglese nei contesti esteri.

<sup>326</sup> Domanda rivolta soltanto a direttori e coordinatori di indirizzo, nelle istituzioni universitarie responsabili per la formazione iniziale degli insegnanti secondari.

<sup>327</sup> Domanda rivolta soltanto a coordinatori e formatori di area disciplinare linguistica.

<sup>328</sup> Domanda rivolta soltanto a direttori, coordinatori e formatori in ambito universitario.

**Appendice 3: Standards professionali per nuovi insegnanti del Regno Unito<sup>329</sup>**

<b>Professional Standards for teachers: Newly Qualified Teacher Status</b>		
<b>Standards professionali per nuovi insegnanti abilitati nel Regno Unito (validi da Settembre 2007)</b>		
<b>1. Professional Attributes</b> <b>Attributi/ atteggiamenti professionali</b>	<b>2. Professional Knowledge and Understanding</b> <b>Conoscenze e consapevolezza professionali</b>	<b>3. Professional Skills</b> <b>Abilità professionali</b>
<p>Q1. Avere alte aspettative sugli studenti; impegnarsi ad assicurare lo sviluppo del loro potenziale educativo; stabilire con loro rapporti costruttivi, rispettosi, di fiducia e supporto</p> <p>Q2. Dimostrare quei valori, atteggiamenti, e comportamenti positivi, che vengono richiesti agli studenti</p> <p>Q3a. Essere consapevoli dei doveri professionali dei docenti e il quadro normativo entro cui operano</p> <p>Q3b. Essere consapevoli delle politiche e pratiche del luogo di lavoro e condividere la responsabilità collettiva per la loro implementazione</p> <p>Q4. Comunicare efficacemente con studenti, genitori, colleghi e operatori sociali</p> <p>Q5. Riconoscere e rispettare il contributo di colleghi, genitori e operatori per lo sviluppo e il benessere degli studenti</p> <p>Q6. Impegnarsi al lavoro collaborativo e cooperativo</p> <p>Q7a. Riflettere e migliorare la propria pratica, e assumersi responsabilità per soddisfare le proprie esigenze professionali</p> <p>Q7b. Identificare priorità per lo sviluppo professionale nei primi anni di insegnamento</p> <p>Q8. Avere un approccio costruttivo, creativo e critico verso l'innovazione, preparandosi ad adattare le pratiche per ottenere miglioramenti</p> <p>Q9. Agire in base ai consigli di altri professionisti, ed essere disponibili ad essere guidati e consigliati</p>	<p>Q10. Conoscere e saper usare/ adattare/ personalizzare una gamma di strategie di insegnamento, apprendimento e gestione disciplinare</p> <p>Q11. Conoscere i requisiti e le norme di valutazione per la disciplina e le fasce di età della propria specializzazione all' insegnamento, compresi esami e qualifiche pubbliche</p> <p>Q12. Conoscere una gamma di approcci alla valutazione, inclusa quella formativa</p> <p>Q13. Sapere come usare dati statistici locali e nazionali per valutare l'efficacia del proprio insegnamento, monitorare il progresso degli studenti e innalzare i livelli dei risultati</p> <p>Q14. Avere una conoscenza sicura della propria disciplina e relativa pedagogia per poter insegnare efficacemente per i livelli di abilità e le età previste</p> <p>Q15. Conoscere i curricula nazionali e locali, e i quadri di riferimento legislativi e normativi per la propria disciplina, e altre iniziative rilevanti applicabili agli studenti di età e livelli pertinenti alla propria specializzazione</p> <p>Q16. Avere adeguate competenze relative alla conoscenza della lingua materna, della matematica e dell'informatica</p> <p>Q17. Sapere usare le proprie abilità linguistiche, matematiche e tecnologiche per l'insegnamento e per sostenere le proprie attività professionali</p> <p>Q18. Capire l'evoluzione e lo sviluppo degli studenti, e che il loro progresso e benessere sono legati ad una serie di influssi sociali, religiosi, etnici, culturali, linguistici ed evolutivi</p> <p>Q19. Saper personalizzare l'insegnamento, anche per coloro che hanno la lingua nazionale come lingua seconda, quelli con disabilità o bisogni educativi speciali e individuali</p> <p>Q20. Conoscere e comprendere i ruoli di colleghi con responsabilità specifiche, ad esempio per alunni diversamente abili o con esigenze educative speciali</p> <p>Q21a. Essere consapevoli di leggi, normative e politiche nazionali correnti sulla promozione e la salvaguardia del benessere degli studenti</p> <p>Q21b. Saper identificare e sostenere gli studenti il cui sviluppo e benessere sono influenzati da cambiamenti e difficoltà personali, e sapere quando indirizzarli a colleghi per un sostegno specialistico</p>	<p>Q22. Programmare per una progressione attraverso età e livelli di abilità degli studenti in relazione alla propria specializzazione all' insegnamento, progettando sequenze di apprendimento efficaci all'interno di lezioni e serie di lezioni, dimostrando una sicura conoscenza della materia e del curriculum</p> <p>Q23. Progettare opportunità perché gli studenti sviluppino le loro abilità linguistiche, matematiche e tecnologiche</p> <p>Q24. Pianificare compiti per casa o altri lavori extra-scolastici per supportare i progressi degli studenti, estendere e consolidare il loro apprendimento</p> <p>Q25. Insegnare lezioni e sequenze di lezioni per le età ed i livelli di abilità inerenti alla specializzazione d'insegnamento:</p> <p>a) usando una gamma di strategie didattiche e materiali, incluso l' e-learning, tenendo conto della diversità degli studenti e promuovendo l' inclusione;</p> <p>b) costruendo su apprendimenti precedenti, sviluppando concetti e processi, permettendo agli studenti di applicare conoscenze, abilità nuove e raggiungere gli obiettivi prefissati</p> <p>c) adattando il linguaggio agli studenti, introducendo nuovi concetti con chiarezza, usando spiegazioni, domande, discussioni e lezioni plenarie con efficacia</p> <p>d) gestendo l' apprendimento di individui, gruppi e della classe, modificando l' insegnamento a seconda della fase della lezione</p> <p>Q26a. Fare un uso efficace di una gamma di strategie di valutazione, monitoraggio e registrazione dei risultati</p> <p>Q26b. Valutare i bisogni di apprendimento per stabilire obiettivi adeguatamente impegnativi</p> <p>Q27. Fornire un riscontro accurato, costruttivo e tempestivo su risultati, progressi e possibilità di miglioramento degli studenti</p> <p>Q28. Sostenere e guidare gli studenti nella riflessione sul loro apprendimento, identificare i progressi ottenuti e i bisogni di apprendimento successivi</p> <p>Q29. Valutare l'impatto dell' insegnamento sul progresso di tutti gli studenti, e modificare la programmazione e l' azione didattica se necessario</p> <p>Q30. Costruire un ambiente di apprendimento sicuro e costruttivo per l' apprendimento, e identificare opportunità per l' apprendimento in contesti extrascolastici</p> <p>Q31. Stabilire un chiaro quadro di riferimento disciplinare in classe, per gestire il comportamento degli studenti in modo costruttivo e promuovere il loro auto-controllo e la loro indipendenza</p> <p>Q32. Lavorare come membro di una squadra e identificare opportunità per lavorare con colleghi, condividendo lo sviluppo di pratiche efficaci</p> <p>Q33. Assicurarsi che i colleghi di lavoro siano adeguatamente coinvolti nel sostegno dell' apprendimento e comprendano il ruolo che devono svolgere</p>

<sup>329</sup> Documento presentato come stimolo per la discussione, nell' ambito dell' ultima domanda della intervista.

**Appendice 4: Matrice di correlazione**

**Matrice di correlazione delle variabili osservate<sup>330</sup> - modello finale di profilo di insegnante europeo di lingue (risp. A/ B)**

		2B	4B	5B	6B	7B	8B	9B	10B	11B	12B	13B	14B	15B	19B	20B	22B	23B	24B	25B	26B	
2A	,478**	,459**	,345**	,279**	,316**	,344**	,294**	,306**	,287**	,265**	,262**	,176**	,122	,293**	,247**	,151 <sup>†</sup>	,257**	,104	,214**	,022	,288**	1B
4A	,279**	,231**	,332**	,348**	,315**	,332**	,344**	,396**	,371**	,350**	,414**	,317**	,230**	,263**	,467**	,143 <sup>†</sup>	,268**	,178**	,284**	,171**	,462**	2B
5A	,181**	,169**	,581**	,542**	,278**	,263**	,249**	,288**	,318**	,101	,237**	,326**	,190**	,154 <sup>†</sup>	,275**	,220**	,256**	,284**	,358**	,248**	,322**	4B
6A	,263**	,320**	,282**	,337**	,279**	,183**	,185**	,243**	,201**	,115	,235**	,348**	,176**	,195**	,255**	,262**	,261**	,275**	,333**	,219**	,312**	5B
7A	,311**	,396**	,170**	,171**	,354**	,400**	,451**	,433**	,374**	,309**	,350**	,387**	,232**	,424**	,279**	,246**	,401**	,317**	,318**	,151 <sup>†</sup>	,269**	6B
8A	,232**	,317**	,194**	,241**	,451**	,486**	,478**	,381**	,351**	,145 <sup>†</sup>	,306**	,336**	,221**	,455**	,433**	,232**	,176**	,240**	,334**	,100	,319**	7B
9A	,329**	,420**	,224**	,218**	,400**	,455**	,414**	,409**	,396**	,381**	,247**	,380**	,451**	,410**	,317**	,317**	,339**	,312**	,270**	,285**	,356**	8B
10A	,329**	,411**	,277**	,259**	,372**	,387**	,358**	,529**	,542**	,394**	,409**	,357**	,317**	,331**	,337**	,212**	,321**	,309**	,331**	,137 <sup>†</sup>	,358**	9B
11A	,181**	,190**	,097	,112	,353**	,284**	,319**	,403**	,372**	,356**	,334**	,310**	,153 <sup>†</sup>	,330**	,323**	,205**	,253**	,319**	,328**	,179**	,368**	10B
12A	,338**	,423**	,141 <sup>†</sup>	,175**	,338**	,350**	,165 <sup>†</sup>	,364**	,324**	,322**	,344**	,426**	,439**	,267**	,203**	,210**	,385**	,203**	,263**	,224**	,253**	11B
13A	,243**	,337**	,224**	,237**	,398**	,339**	,306**	,415**	,358**	,518**	,419**	,458**	,287**	,325**	,376**	,150 <sup>†</sup>	,274**	,291**	,299**	,149 <sup>†</sup>	,336**	12B
14A	,134 <sup>†</sup>	,257**	,186**	,228**	,338**	,303**	,318**	,379**	,277**	,362**	,177**	,588**	,581**	,272**	,404**	,287**	,386**	,376**	,393**	,279**	,322**	13B
15A	,298**	,344**	,298**	,313**	,267**	,361**	,324**	,392**	,527**	,291**	,290**	,348**	,280**	,256**	,268**	,221**	,284**	,221**	,225**	,294**	,213**	14B
19A	,280**	,432**	,173**	,253**	,302**	,358**	,321**	,503**	,385**	,355**	,304**	,397**	,316**	,339**	,346**	,296**	,360**	,300**	,291**	,234**	,226**	15B
20A	,190**	,177**	,274**	,211**	,258**	,272**	,277**	,335**	,312**	,298**	,083	,240**	,314**	,273**	,236**	,367**	,194**	,259**	,253**	,189**	,431**	19B
22A	,130 <sup>†</sup>	,252**	,266**	,228**	,311**	,243**	,258**	,295**	,323**	,205**	,147 <sup>†</sup>	,297**	,284**	,254**	,234**	,307**	,222**	,332**	,190**	,249**	,299**	20B
23A	,120	,214**	,256**	,301**	,260**	,314**	,219**	,279**	,340**	,065	,173**	,344**	,325**	,253**	,307**	,382**	,637**	,653**	,596**	,487**	,390**	22B
24A	,135 <sup>†</sup>	,290**	,273**	,311**	,328**	,385**	,318**	,410**	,356**	,229**	,277**	,452**	,329**	,284**	,363**	,298**	,576**	,598**	,564**	,465**	,428**	23B
25A	,030	,184**	,340**	,319**	,159 <sup>†</sup>	,158 <sup>†</sup>	,346**	,178**	,331**	,158 <sup>†</sup>	,007	,239**	,331**	,269**	,271**	,325**	,483**	,381**	,442**	,398**	,530**	24B
26A	,260**	,336**	,231**	,281**	,261**	,344**	,302**	,318**	,367**	,204**	,222**	,235**	,271**	,289**	,356**	,361**	,425**	,440**	,521**	,383**	,340**	25B
	1A	2A	4A	5A	6A	7A	8A	9A	10A	11A	12A	13A	14A	15A	19A	20A	22A	23A	24A	25A		

<sup>330</sup> Le variabili osservate corrispondono ai 21 items del questionario, considerati per l' analisi relativa al modello finale (cfr. sottocap. 3.4.2, Figura 3.13).





## **RINGRAZIAMENTI**

Desidero ringraziare innanzitutto il mio supervisore, la professoressa Raffaella Semeraro, per i preziosi consigli ed il puntuale, rigoroso supporto allo sviluppo della ricerca.

Ringrazio inoltre il professor Fiorino Tessaro e il professor Umberto Margiotta, della Università di Venezia, per spunti e prospettive inedite sui fenomeni indagati a livello europeo.

Sono infinitamente grata a tutti coloro – responsabili, formatori, futuri insegnanti e ricercatori in contesti formativi europei - che mi hanno fornito supporto, suggerimenti e informazioni essenziali per lo sviluppo dell'indagine, con pazienza, disponibilità e impegno notevoli.

Infine, un ringraziamento speciale va alla professoressa Renata Clerici e alla dottoressa Lucia Ronconi, dell'Università di Padova, per il tempo e l'attenzione che mi hanno dedicato per consulenze sull'analisi dei dati quantitativi della ricerca.