

Working in the school as a complex organization. Theoretical perspectives, models, professionalism for the Secondary School

Lavorare nell'organizzazione complessa scuola. Prospettive teoriche, modelli, professionalità per la Secondaria di I e II grado

Lucia Balduzzi^a, Giovanna Del Gobbo^b, Loredana Perla^c

^a *Università degli Studi di Bologna*, lucia.balduzzi2@unibo.it

^b *Università degli Studi di Firenze*, giovanna.delgobbo@unifi.it

^c *Università degli Studi di Bari*, loredana.perla@uniba.it

1. Lavorare nell'organizzazione complessa scuola

La Scuola deve cambiare: sembra un imperativo e nel contempo uno stereotipo paradossale.

Certamente la Scuola è sempre meno finalizzata a conservare livelli di continuità e stabilità delle conoscenze ed è chiamata a contribuire ad una *produzione* di saperi, competenze e professionalità funzionali alla crescita culturale e allo sviluppo sostenibile del Paese. Un cambiamento di paradigma che investe la scuola Secondaria in particolare.

La formazione dei docenti di scuola Secondaria di I e II grado, fino agli inizi degli anni Novanta, non necessitava di alcun percorso specifico per l'insegnamento ed era orientata quasi esclusivamente all'acquisizione delle conoscenze di tipo disciplinare specifico il cui semplice possesso veniva verificato nel momento dell'ammissione al ruolo tramite un concorso nazionale abilitante strutturato per prove scritte e orali.

La difficoltà a rinnovare i percorsi di formazione iniziale dei docenti di scuola Secondaria, ma non solo quelli - se pensiamo al processo analogo e parallelo occorso alla formazione dei maestri di scuola primaria e dell'infanzia - è testimoniata da un lato dal fatto che tra l'istituzione dei percorsi formativi e la loro reale attivazione trascorrono lassi di tempo anche abbastanza prolungati e, dall'altro, dal fatto che le esperienze di formazione iniziale non hanno vita lunga e tendono a non superare il periodo della loro sperimentazione, peraltro in assenza di sistematiche valutazioni delle esperienze stesse.

Alla fine degli anni Ottanta le indagini di ricerca sulla pratica insegnante erano già abbastanza mature (Brophy & Good, 1986; Calderhead, 1987) e in grado di delineare profili descrittivi di professionalità docente. Ma è all'inizio degli anni Novanta che, forti anche dell'interessamento delle organizzazioni internazionali (Anderson, 1992), si arriva al pieno riconoscimento di un'*expertise* docente (Tochon, 2000; Damiano, 1993; Gauthier, M'hammed & Tardif, 1993), della distinzione tra saperi *teorici* e *di azione* (Barbier, 1977; Altet, 1994) e, di conseguenza, della diversità tra approccio *esperto* e *novizio* all'insegnamento (Lenoir & Sachot, 2004).

Tutto questo ha favorito oltre che il pieno riconoscimento dell'insegnante come figura professionale, soprattutto la necessità di una sua qualificazione sul piano del curricolo formativo (Darling-Hammond, 1999) che, a livello normativo anche in Italia, non ha mancato di dare frutto. Con la L. 341/1990 (Riforma degli ordinamenti didattici universitari), infatti, vengono istituite le Scuole di Specializzazione (art. 4) come quella indirizzata alla formazione degli insegnanti di scuola Secondaria.

Il comma 2 le istituisce e ne decreta il carattere abilitante: “con una specifica scuola di specializzazione articolata in indirizzi, cui contribuiscono le facoltà ed i dipartimenti interessati, ed in particolare le attuali facoltà di magistero, le università provvedono alla formazione, anche attraverso attività di tirocinio didattico, degli insegnanti delle scuole secondarie, prevista dalle norme del relativo stato giuridico. L'esame finale per il conseguimento del diploma ha valore di esame di Stato ed abilita all'insegnamento per le aree disciplinari cui si riferiscono i relativi diplomi di laurea. I diplomi rilasciati dalla scuola di specializzazione costituiscono titolo di ammissione ai corrispondenti concorsi a posti di insegnamento nelle scuole secondarie”.

Il comma 3 richiama le tabelle e i piani di studio curricolari da adottare sottolineando la centralità delle scienze dell'educazione, la necessità che essa dialoghino con i saperi disciplinari. Infine, il comma richiama anche la dimensione professionalizzante di detta specializzazione fortemente connessa con l'obbligatorietà del tirocinio didattico: “questi devono comprendere discipline finalizzate alla preparazione professionale con riferimento alle scienze dell'educazione e all'approfondimento metodologico e didattico delle aree disciplinari interessate nonché attività di tirocinio didattico obbligatorio”.

Nonostante la norma di istituzione sia datata 1990, le SSIS vengono attivate solo nell'a.a. 1999-2000 e, con i loro nove cicli di attivazione, sono, ad oggi, l'esperienza più duratura di percorso formativo per gli insegnanti di scuola Secondaria. La struttura curricolare e organizzativa delle SSIS è tuttora, a nostro avviso, di grande interesse e di fatto traccia una sorta di modello da cui le esperienze successive non si sono mai profondamente distaccate.

Il percorso SSIS era articolato in quattro aree: due di natura disciplinare (una legata alle Scienze dell'Educazione l'altra alle tematiche disciplinari via via specifiche delle diverse classi concorsuali) e due di natura applicativa: quella dei laboratori didattici, di matrice interdisciplinare e quella del tirocinio osservativo e diretto da svolgersi presso gli istituti scolastici del territorio. A supporto delle attività di tirocinio la norma prevedeva la possibilità di affiancare ai docenti universitari la figura del supervisore di tirocinio, un docente in servizio che, in quanto vincitore di una selezione attuata dalle SSIS, godeva di un regime di distacco parziale o totale dalla scuola. La figura del supervisore di tirocinio, adottato anche in sede di formazione iniziale degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, rappresenta senza dubbio un elemento di grande qualificazione del processo facilitando la comunicazione università/scuola e sostenendo gli studenti nel loro processo di progettazione e realizzazione di un'attività didattica nel contesto scolastico accogliente.

Nonostante diverse ricerche mettano in luce la ricchezza dell'esperienza formativa attuata tramite le SSIS in diverse sedi universitarie italiane (Galliani & Felisatti, 2001; 2005; Margiotta, 2003; Bondioli, Ferrari, Marsilio & Tacchini, 2006; Balduzzi & Vannini, 2008; Anceschi & Scaglioni, 2010) non sono state condotte ricerche sull'impatto di questi percorsi formativi sulla scuola. Il percorso stesso già con la Riforma Moratti viene messo in discussione con l'idea di incardinare la formazione dei docenti all'interno di specifici indirizzi nei percorsi di Formazione Magistrale mai istituiti e, nel 2008, l'esperienza viene definitivamente conclusa con la soppressione delle SSIS. Dopo due anni di assenza di qualunque percorso indirizzato alla formazione dei docenti di scuola Secondaria, nell'a.a. 2011-2012 viene attivato il percorso denominato Tirocinio Formativo Attivo (TFA), istituito nel 2010 con D.M. 249/210. Questo rimane operativo solo fino al 2015-2016. Al TFA si accede, una volta acquisita una laurea Magistrale, tramite una prova selettiva che permette l'accesso ad un corso annuale che di fatto ricalca la struttura SSIS con la sola novità dell'inserimento nel percorso di una specifica attenzione all'area dell'inclusione e dei bisogni speciali precedentemente assente. In questo modello formativo, più ancora che

per quello precedente, divengono centrali le attività di laboratorio, che si allargano anche alla rielaborazione dell'attività di tirocinio, e del tirocinio stesso la cui centralità è riportata nella stessa titolazione del percorso.

Il D. Lgs. 59/2017 definisce il nuovo percorso per la Formazione iniziale e tirocinio (FIT) che rappresenta anche il nuovo sistema di reclutamento per la scuola Secondaria. L'introduzione dei 24 CFU, propedeutici al concorso, nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie didattiche e la forte valenza in termini di *induction* dei tre anni di formazione con la previsione di un tirocinio diretto e indiretto strutturato, costituiscono elementi interessanti della riforma.

La necessità di strutturare diversamente la formazione dei docenti di scuola Secondaria va letta in stretta relazione con la crescente domanda alla scuola di fornire ai propri studenti competenze sempre più complesse e, parallelamente, di pensare e ricercare un profilo professionale convincente e rispondente le nuove esigenze sociali. Un profilo che non si concentri esclusivamente sui saperi e sulle didattiche disciplinari, ma si allarghi a competenze progettuali, valutative, organizzative, ma anche educative, comunicative e relazionali.

Anche l'organizzazione interna della Scuola è sollecitata al cambiamento: assumono rilevanza dimensioni quali il decentramento, l'autonomia decisionale, l'apertura a nuovi holders, la leadership democratica e cooperativa, l'informazione e le responsabilità diffuse, il lavoro in team, le comunità di pratiche. Ne deriva un sistema organizzativo complesso, che deve necessariamente tenere in considerazione in maniera simultanea una pluralità di livelli, di attori e di cosiddette *parti interessate*: dirigenti, insegnanti/educatori, destinatari/beneficiari diretti e indiretti, rappresentanti delle istituzioni centrali e periferiche di pertinenza e della società civile, Università. La formazione dei lavoratori della scuola appare nevralgica in una prospettiva di inedite complementarità tra didattica e organizzazione, tra dimensioni politico-organizzative e programmazione educativa.

Il primo cambiamento è, dunque, nella visione scientifica e culturale del professionista del sistema scuola. In questo quadro, per l'Università si ampliano gli spazi di interconnessione tra ricerca, formazione e terza missione su nodi fondamentali che richiedono di essere indagati in una prospettiva inter(multi)disciplinare e internazionale: collegamento tra formazione iniziale e continua degli insegnanti, potenzialità di forme di *induction* in grado di generare processi di innovazione per trasferimento di conoscenze, strutture e modelli di alta formazione e formazione embedded, modelli sistemici che esplicitino le pratiche agite, le procedure di intervento e i processi di organizzazione.

2. I contributi in questo numero

All'interno di un dibattito sempre aperto, ma ultimamente sollecitato anche dalle prospettive indicate dal D.Lgs. 59/2017, il presente numero ha raccolto contributi di riflessione ed esperienze intorno al significato che assume oggi la formazione dell'insegnante in un sistema organizzativo complesso e dinamico, connesso in modo funzionale al proprio contesto. I contributi, anche di livello internazionale, offrono elementi di riflessione e approfondimento su tre principali ambiti di attenzione:

- la *professionalità* docente declinata tra impegno individuale (o agentività), cultura scolastica e rappresentazioni sociali della scuola e dell'insegnante in un quadro

internazionale che sempre di più sta evidenziando un passaggio da *schooling and education*;

- le *modellistiche* della formazione dei professionisti della scuola a partire dalla *formazione iniziale* dei docenti e la *formazione in servizio*, con approfondimenti sulle *tecnologie dell'informazione e della comunicazione* e pratiche di formazione maturate nella recente esperienza dei 24 CFU;
- l'*integrazione* sinergica tra Scuola, Università e Territorio, per le forti potenzialità di innovazione espresse dal dialogo e confronto con nuovi holders.

La *professionalità* docente come risultato problematico dell'intreccio tra punti di vista consapevoli sul sé e sul contesto e dimensioni implicite alimentate da saperi taciti, convinzioni, credenze ed esperienze che hanno alimentato la storia della formazione personale, è oggetto del contributo presentato da Francesco Lo Presti e Alessandra Priore. Gli agiti professionali appaiono intrisi di aspetti esistenziali che si definiscono ed esplicitano nel *fare lavorativo* concreto. Il contributo, sulla base dei risultati di un'esperienza di formazione e ricerca, introduce la necessità di un approccio alla formazione professionale dei docenti centrato sulla *complessità* di un *lavoro* che richiede di superare forme di riproduzione di saperi e procedure standardizzate, per sviluppare capacità critico-riflessive funzionali alla combinazione costruttiva e creativa di strategie possibili in dialogo tra dimensioni implicite e dimensioni contestuali, indiscutibilmente dinamiche.

La competenza critico riflessiva del docente diventa imprescindibile anche quando si affronta la scuola come *organizzazione che apprende* e acquistano rilevanza i ruoli degli insegnanti in processi *secondari* di carattere non strettamente didattico, ma organizzativo-gestionale. Questo accento sui ruoli secondari costituisce un elemento di modernizzazione della professione docente. In questa prospettiva diventa rilevante la competenza di *teacher leadership*. Su questo tema si sofferma il contributo di Maria Assunção Flores attraverso la presentazione dei risultati di una ricerca durata tre anni, allo scopo di indagare la leadership dei docenti, i loro punti di vista e le condizioni per potenziarla. Il disegno di ricerca quali-quantitativo si è articolato in una fase di raccolta e analisi dati (attraverso una survey nazionale, interviste e focus group con campioni selezionati) e la sperimentazione di programma di sviluppo professionale. I risultati di ricerca hanno consentito di definire tre elementi che possono determinare le condizioni di sviluppo della leadership: una dimensione pluralistica della leadership, la concezione del docente come leader di apprendimento, lo sviluppo di progetti educativi a dimensione scolastica come opportunità di sviluppo professionale.

Tra le pratiche che incoraggiano lo sviluppo professionale del docente, Lieberman nel 1996 ne identificava quattro: la formazione diretta (conferenze, corsi, laboratori, ...); la formazione a scuola (peer coaching, colleghi critici, valutazione della qualità, autovalutazione, ricerca-azione,); la formazione erogata dal sistema scolastico (formazione tra reti di scuole, collaborazione scuola-università, organizzazione dei docenti, ...); la formazione in aula (feedback e risposta degli studenti). Quest'ultima di carattere informale, autodiretta ed embedded è considerata percentualmente più rilevante dall'autore, rispetto alla formazione diretta e formale erogata dai sistemi scolastici. Oggi la componente informale dell'apprendimento assume ancora più rilievo e si realizza al di fuori del contesto aula anche a favore di competenze specifiche e tecniche. L'articolo di Nicoletta Di Blas, Manuela Fabbri e Luca Ferrari offre un contributo in questa direzione per rispondere alla domanda "come i docenti italiani si formano alle competenze tecnologiche". Dati raccolti attraverso un questionario erogato a più di 1300 docenti in

servizio mostrano come i docenti fruiscono di una pluralità di fonti, prediligendo proprio quelle informali rintracciabili al di fuori della scuola.

In una scuola intesa come *sistema complesso adattivo*, aperto verso l'esterno, il middle-management assume un ruolo sempre più centrale poiché coadiuva la dirigenza nei processi di organizzazione e nelle procedure di leadership distribuita sia verso l'esterno che verso l'interno. Su questi temi si sofferma il contributo di Laura Sara Agrati, allargando la prospettiva di sviluppo della professionalità docente alla complessità del rapporto scuola-territorio. L'articolo prende in esame il quadro composito del middle-management e invita a riflettere sul suo significato per lo sviluppo professionale. L'attenzione si focalizza sul *pensiero sistemico*, quale tratto caratterizzante. Grazie ad evidenze di ricerca, il contributo apre ad indagini ulteriori e amplia il dibattito scientifico sulla formazione degli insegnanti per la costruzione di competenze professionali mirate.

In una matrice teorica che si richiama a processi di innovazione sociale, il dialogo della scuola verso l'esterno si pone in piena complementarità con il riconoscimento del valore formativo del dinamismo interno: la valorizzazione delle dinamiche interne ed esterne si pone a sostegno della professionalizzazione degli insegnanti, ma richiede un approccio complesso e di ricerca in grado di favorire l'integrazione di conoscenze e l'attivazione di processi di concettualizzazione a vantaggio di una sinergia tra la dimensione formale e informale. Il contributo di Muriel Frisch presenta una riflessione in tal senso. Dopo aver delineato il quadro teorico di riferimento, la Frisch illustra un modello complesso che collega *informazioni-conoscenza e comprensione con pratiche-esperienza-sperimentazione-esplorazione-expertise-competenza-(re)-conoscenza* per l'innovazione didattica. Viene proposto l'approccio della *counter-transposition* per problematizzare la (ri)costruzione delle competenze professionali ed è presentato il metodo di flipped classroom per la costruzione di indici di definizione della professionalità nell'interazione con gli allievi e con gli altri docenti.

Il contributo di Stefania Pinnelli e Marina De Nunzio, pur non affrontando direttamente il tema della professionalizzazione dell'insegnante, presenta una riflessione interessante a partire dai risultati di un'indagine volta a valutare l'influenza della variabile *tempo* nelle performance alle Prove Invalsi di matematica nella scuola Secondaria di I grado. Il contributo rileva come la variabile tempo influenzi una differente espressione delle competenze e, pertanto, una sua considerazione possa offrire uno spazio di interpretazione pedagogico-didattica che dia senso qualitativo e non solo quantitativo ai risultati. Il contributo indirettamente sollecita una riflessione sulle competenze che sono richieste all'insegnante affinché possa realizzare una lettura critico-costruttiva di una prova di valutazione vissuta come esterna, ma in realtà in grado di fornire un feedback significativo sia sui processi di apprendimento degli studenti sia sulle capacità di gestione di una governance democratica da parte della scuola.

Sull'*integrazione* potenziale e sinergica tra scuola, istituzioni e territorio, insiste anche il contributo di Concetta Tino. L'autrice affronta il tema problematico dell'Alternanza Scuola-Lavoro nel quadro di quella partnership istruzione-lavoro che a livello nazionale ed europeo è riconosciuta come condizione strategica non solo per assicurare la competitività economica dei paesi, ma anche l'equità e l'inclusione sociale. È una partnership tra due sistemi né scontata né ancora consolidata, come il dibattito politico in corso evidenzia. È tuttavia una partnership da cui non si può prescindere e che, proprio per questo, necessita di esser costantemente supportata e rinnovata. Il contributo evidenzia e tematizza il ruolo dei docenti-tutor in una prospettiva di ricerca e concettualizzazione che ne sottolinea la funzione di boundary spanners tra i sistemi scuola-lavoro. Sulla base di evidenze di ricerca,

il contributo offre elementi per il ripensamento della figura professionale degli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado, in una visione unitaria, in grado di coniugare sviluppo organizzativo scolastico e qualificazione professionale.

Lo sviluppo professionale come leva per l'innovazione didattica e organizzativa è anche al centro dell'articolo di Chiara Giunti, Massimiliano Naldini e Lorenza Orlandini. Il contributo parte dalla considerazione, presente ormai ampiamente nei documenti strategici internazionali, di come la formazione dei professionisti che operano nella scuola rappresenti il nodo nevralgico del cambiamento di paradigma che coinvolge i sistemi di istruzione. Se il rapporto tra innovazione scolastica e sviluppo professionale è stretto e vincolante, diventa determinante la visione scientifica e culturale del professionista. Sulla base dell'esperienza maturata dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire) il contributo si sofferma sulle attività del Movimento delle Avanguardie Educative e sulle esperienze di innovazione realizzate. Sono presentati i risultati di un'indagine interpretativa condotta sul campione di scuole selezionate finalizzata a rilevare i fattori contestuali alla base di processi di innovazione (scolastica e organizzativa).

Sul costrutto di innovazione, nello specifico dell'innovazione didattica, converge anche il contributo di riflessione proposto da Chiara Panciroli, Laura Corazza, Patrizio Vignola, Elena Marcatò e Daniela Leone. La didattica innovativa viene presentata come dispositivo complesso, in cui interagiscono elementi cognitivi, affettivi e procedurali. Integrazione, interazione, sinergia si rivelano termini guida per selezionare le strategie didattiche considerate più efficaci ai fini di una innovazione metodologica. Flipped classroom, cooperative learning e Project Based Learning sono le strategie esaminate nel quadro del sistema complesso della didattica per competenze, che per sua caratteristica, rispetto ad un approccio tradizionale e di tipo trasmissivo, richiede al docente di riprogettare i propri interventi educativi attraverso un processo di costante revisione e controllo dei prodotti (apprendimenti) e processi (strategie e mediatori didattici).

Elena Mosa, Silvia Panzavolta e Francesca Storai presentano una sperimentazione realizzata nell'ambito del corso di laurea *Metodi e tecniche delle interazioni educative* dell'Università telematica IUL evidenziandone il carattere di buona pratica per la formazione in servizio degli insegnanti. Grazie infatti alle caratteristiche degli studenti, prevalentemente insegnanti già operativi nella scuola, la sperimentazione realizzata attraverso un protocollo di ricerca che prevedeva la videoregistrazione di una lezione tipica, la successiva analisi con una scheda appositamente predisposta, l'esperienza ha permesso di sperimentare pratiche di autoanalisi e auto-valutazione dei punti di debolezza e di forza in base ai fattori di efficacia di una lezione.

Una buona pratica per la messa a punto di modelli di formazione degli insegnanti emerge anche dal contributo di Claudia Andreini e Barbara Valtancoli. L'esperienza è stata realizzata nell'ambito del corso di didattica della chimica attivato dall'Università di Firenze all'interno del percorso formativo aggiuntivo, cosiddetto PF24. Il corso ha presentato contenuti ispirati alla più aggiornata ricerca in didattica della chimica attraverso un approccio problem-based e laboratoriale. I risultati evidenziano l'efficacia di una metodologia costruttivista per la formazione docenti. Considerato il ruolo essenziale nella formazione iniziale dei docenti che le Università sono e saranno chiamate sempre di più a svolgere, la messa a punto di modelli di formazione universitaria efficace diventa fondamentale per poter contribuire al cambiamento della scuola. La nuova legge e in particolare il PF24 hanno offerto in questa direzione sicuramente un forte stimolo che meriterebbe di essere accolto per sviluppare la ricerca attiva e una fertile contaminazione

tra i vari ambiti disciplinari e le discipline pedagogico-didattiche. Comunità di pratiche in termini di *peer to peer training of trainers*, potrebbero rivelarsi interessanti e con positivi effetti anche per il miglioramento della didattica universitaria.

Riprende, invece, il tema della didattica per competenze il contributo di Mariarosaria De Simone e Anna Muto descrivendo l'esperienza pilota realizzata in un plesso scolastico. Mentre il contributo di Paul Vare introduce il tema della valutazione, validazione e certificazione delle competenze dell'insegnante. L'esperienza prende le mosse da un progetto Erasmus+ dal titolo *A Rounder Sense of Purpose*. L'approccio utilizzato nel progetto di ricerca per la valutazione si basa sulla peer review e sul dialogo, stimolati da brevi presentazioni con sessioni di domande e risposte di follow-up. I risultati preliminari suggeriscono che l'approccio adottato, sebbene mirato alle competenze di educazione alla sostenibilità, può fornire uno strumento efficiente ed efficace di valutazione dei docenti.

Laura Cristina Vieira Pizzi e Wanessa Lopes de Melo offrono con il loro contributo una riflessione sulle potenzialità per la formazione degli insegnanti della Clinica di Attività sviluppata da Yves Clot. La tecnica della videoripresa e successiva analisi, come nel caso del protocollo presentato da Mosa, Panzavolta e Storai, consente agli insegnanti di analizzare il proprio lavoro, valutandone i risultati. Finalità del metodo messo a punto da Clot è tuttavia la rilevazione degli elementi presenti nella *vera attività*: per Clot, *l'attività reale* non è l'unico elemento che è in gioco quando il lavoratore svolge un'attività, ma il *vero* implica la considerazione anche di tutte le azioni pianificate anche se non eseguite. È proprio questo assunto che può diventare un potente strumento nel processo di formazione degli insegnanti.

Su metodologie finalizzate a portare a consapevolezza processi impliciti o pianificati, ma non agiti, si sofferma anche il contributo proposto da Carolina Hamodi Galán e Claudia del Pilar Contreras. Attraverso tecniche qualitative e quantitative l'articolo indaga su quali sono le attività che consentono di raggiungere una maggiore sensibilità al problema della disuguaglianza di genere. I risultati mostrano che la metodologia AAR (Approccio delle Attività alla Realtà) e il metodo DMS (Dynamics through the Socio-affective Method) consentono una maggiore consapevolezza e comprensione dell'argomento.

Concludono il numero due esperienze realizzate a livello regionale.

La prima esperienza, proposta da Laura Ceccacci presenta i risultati di un monitoraggio di tipo quantitativo condotto dall'Ufficio Scolastico Regionale (USR) Marche sul territorio regionale alla conclusione del primo anno di realizzazione del Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019 sulle digital skills. I dati, sembrano confermare la forte domanda di competenze digitali già sottolineata nell'articolo di Di Blas, Fabbri e Ferrari. Evidentemente la mancanza di competenze tecnologiche è un problema e la domanda di formazione determina un alto grado di attrattività dei percorsi dedicati al digitale a fronte di un'ampia offerta proposta a livello territoriale.

La seconda esperienza presenta i risultati di una ricerca di dottorato dal titolo *L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione in una comunità di pratica democratica*, in corso presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino. La ricerca si è strutturata come modalità per la formazione continua dei docenti in servizio secondo le indicazioni del D. M. 797/2016. Essa si è svolta con tre gruppi di docenti delle scuole secondarie di secondo grado del Piemonte.

Bibliografia

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Anceschi, A., & Scaglioni, R. (eds.) (2010). *Formazione iniziale degli insegnanti in Italia: tra passato e futuro. L'esperienza SSIS raccontata dai suoi protagonisti*. Napoli: Liguori.
- Balduzzi, L., & Vannini, I. (eds.) (2008). *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? Un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) dell'Università di Bologna*. Bologna: CLUEB.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris: Gauthier-Villars.
- Bondioli, A., Ferrari, M., Marsilio, M., & Tacchini, I. (2006). *I saperi del tirocinio: formare gli insegnanti nelle SSIS*. Milano: FrancoAngeli.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 376-391). New York, NY: Macmillan.
- Calderhead, J. (ed.) (1987). *Exploring teachers' thinking*. London: Cassel.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Darling-Hammond, L. (1999). *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Galliani, L., & Felisatti, E. (eds.) (2001). *Maestri all'Università. Modello empirico e qualità della formazione iniziale degli insegnanti: il caso di Padova*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L., & Felisatti, E. (eds.) (2005). *Maestri all'Università. Curricolo, tirocinio e professione. 2° rapporto di ricerca sul caso di Padova*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gauthier, C., M'hammed, M., & Tardif, M. (eds.) (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal: Les Éditions Logiques.
- Lenoir, Y., & Sachot, M. (2004). *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité: quelle formation didactique?* Québec: Presses de l'Université Laval.
- Margiotta, U. (2003). Un quadro di riferimento per la formazione degli insegnanti secondari. *Formazione & Insegnamento*, 3, 9-30.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*. 133, 129-157.