

Testimoni di sapere didattico

Vent'anni di formazione del docente
di scuola secondaria

A cura di Loredana Perla

D
idattizzazione

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Testimoni di sapere didattico

Vent'anni di formazione del docente
di scuola secondaria

A cura di Loredana Perla

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

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

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

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

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

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

Quale didattica per i docenti in servizio? Il modello di sviluppo professionale DIDASCO

di Viviana Vinci*

1. Lo sviluppo professionale docente: una *quaestio* complessa

La formazione in servizio del docente ai fini della professionalizzazione è considerata un fattore centrale per il miglioramento dei sistemi scolastici, per l'innalzamento degli standard di qualità nazionale e dei livelli di apprendimento degli studenti (Flores, 2007; Desimone, 2009; Hattie, 2009; Borko *et al.*, 2010; Caena, 2011; Craig, 2012; OECD, 2013; EC, 2013, 2015, 2017; Eurydice, 2015, 2018; Perla, Tempesta, 2016; Perla, Martini, 2019).

Pur essendo riconosciuta l'importanza dello sviluppo professionale docente, molte opportunità di formazione restano spesso frammentate, scarsamente allineate con i curricula e inadeguate per soddisfare le esigenze e le priorità di miglioramento degli insegnanti (Borko, 2004; Cohen, Hill, 2001), risultando pertanto *inefficaci*, ossia incapaci di tradursi in cambiamenti effettivi nelle pratiche degli insegnanti e nell'apprendimento degli studenti (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017). Diversi studi sullo sviluppo professionale, inoltre, non misurano l'impatto dei diversi approcci e programmi di formazione docente sui risultati di apprendimento degli studenti (Cochran-Smyth, Zeichner, 2005). I sistemi di sviluppo professionale continuo in Europa sono, per di più, diversificati in termini di organizzazione, orario, sostegno finanziario, modalità di erogazione, obbligatorietà, valutazione e accreditamento, connessione con l'avanzamento di carriera (EC, 2013; Poszytek, Budkowska, 2018). Fra formazione in servizio, modifica delle pratiche di insegnamento e miglioramento degli esiti degli studenti non vi è un rapporto causale, deterministico e lineare: lo sviluppo

* Ricercatrice di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria.

professionale continuo degli insegnanti costituisce, dunque, una *quaestio* estremamente complessa (Perla, 2015a).

Il legame positivo tra sviluppo professionale degli insegnanti, pratiche di insegnamento e risultati degli studenti – ossia, uno sviluppo professionale cosiddetto “efficace” (Ball, Forzani, 2011) – può, però, essere supportato da alcune condizioni, come si evince dal Report *Effective Teacher Professional Development* del *Learning Policy Institute* (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017): l’essere centrato sul contenuto (Roth *et al.*, 2011); l’incorporare strategie di apprendimento *attivo* degli insegnanti nella progettazione e nella sperimentazione di strategie didattiche (Greenleaf *et al.*, 2011); il supportare la collaborazione degli insegnanti e la creazione di comunità di pratiche in contesti incentrati sul lavoro (Allen *et al.*, 2011); l’utilizzo di modelli e/o esempi di pratiche efficaci, come video o casi studio di insegnamento, lezioni dimostrative, unità di apprendimento, osservazioni fra pari e materiali curriculari comprendenti esempi di valutazione e di lavoro degli studenti (Heller *et al.*, 2012); il fornire coaching e supporto tecnico di esperti (Powell *et al.*, 2010); l’offrire opportunità di feedback e di riflessione (Greenleaf *et al.*, 2011); l’essere di lunga durata (Darling-Hammond *et al.*, 2009). La combinazione di tali elementi contribuisce a supportare l’apprendimento degli insegnanti (Hargreaves, Fullan, 2012).

Fra i diversi fattori che hanno un impatto sui percorsi di sviluppo professionale annoveriamo i sistemi di valutazione degli insegnanti (Stronge, Tucker, 2003; Delvaux *et al.*, 2013), il ruolo del dirigente scolastico (Wahlstrom, Louis, 2008; Tuytens, Devos, 2010) e la percezione dell’insegnante stesso circa la sua partecipazione alle attività di sviluppo professionale (Avalos, 2011; Avidov-Ungar, 2016). Le valutazioni degli insegnanti e i sistemi di valutazione su larga scala degli apprendimenti degli studenti, in particolare, hanno contribuito negli ultimi due decenni ad affermare un paradigma di politica dell’istruzione centrato sulla qualità ed efficacia dell’insegnamento (Scheerens, 2013) e definito in termini di rendimento degli studenti (quindi specificatamente di risultati verificabili e misurabili, piuttosto che di soli processi) e di *accountability*.

Come ben sottolineano Marilyn Cochran-Smith e colleghi (2017, 2018), l’enfasi sul concetto di *accountability* nella formazione degli insegnanti è emersa nel passaggio da un’economia basata sulla produzione e distribuzione di beni materiali a un’economia globale della conoscenza, basata sulla produzione e condivisione di informazioni. Negli Stati Uniti e altrove, il passaggio a una società della conoscenza è stato anche un passaggio all’economia neoliberista, la cui ideologia concettualizza gli esseri umani come attori razionali, individuali, economici (Cochran-Smith, Villegas *et al.*, 2016): si tratta di un punto di vista coerente con la logica della teoria del capitale umano (Tan, 2014), secondo cui l’educazione rappresenta la

fonte centrale dello sviluppo economico, per cui la capacità dei sistemi di istruzione di soddisfare le esigenze del mercato globale è fondamentale. La connessione tra accountability della formazione degli insegnanti, teoria del capitale umano, neoliberalismo e l'enfasi sull'individuo come attore economico è centrale anche nel lavoro di Eric Hanushek (2002), il quale identifica la qualità dell'insegnante nella capacità di produrre importanti guadagni in termini di rendimento degli studenti. Cochran-Smith *et al.* (2017, 2018), affrontando criticamente il tema della formazione insegnanti come "problema politico", problematizzano le possibili derive antidemocratiche dell'approccio neoliberista e del capitale umano nelle politiche dell'istruzione e auspicano l'affermarsi di una forma di *accountability democratica*, basata su un concetto di "equità forte" (Cochran-Smith, Stern *et al.*, 2016), che tenga conto della formazione di competenze civiche alla base dell'educazione democratica, come la presa di decisione e il disaccordo (Michellil, Keizer, 2005).

La ridefinizione del costrutto di sviluppo professionale continuo degli insegnanti è avvenuta anche grazie alle riflessioni rivenienti dalle teorie dell'apprendimento nell'educazione degli adulti e dagli studi sugli ambienti di apprendimento espansivo, che enfatizzano il carattere situato, trasformativo, riflessivo, attivo e partecipato della cognizione e la relazione fra *apprendimento e lavoro* (Lave, Wenger, 1991; Argyris, Schön, 1996; Wenger, 1998; Mezirow, 2000; Engeström, 2001; Hodkinson, Hodkinson, 2002; Fuller Unwin, 2004; Trotter, 2006; Merriam, Bierema, 2013). I modelli curricolari e di formazione in servizio del docente derivanti da tali framework teorici enfatizzano la necessità di non limitarsi ad offrire solo un approfondimento contenutistico generico, ma di incentrarsi su modelli di intervento efficace e *attivo*, valorizzanti l'apprendimento professionale inteso come esperienza collettiva, in cui gli insegnanti siano coinvolti direttamente nelle pratiche che stanno apprendendo, all'interno di attività interattive e per mezzo di dispositivi di apprendimento professionale profondamente integrati e altamente contestualizzati; si tratta di modelli di sviluppo professionale costantemente monitorati, che considerano i bisogni formativi reali degli insegnanti e che sono capaci di coinvolgere, a vari livelli, diversi interlocutori anche a livello politico¹. Un sistema di sviluppo

1. È importante che i policy makers siano coinvolti nell'adottare standard di sviluppo professionale che fungano da punto di riferimento per la progettazione e la valutazione dei curricula di formazione continua dei docenti. Anche il *Report Boosting teacher quality: pathways to effective policies* (EC, 2018) enfatizza il ruolo dei policy makers e i punti di forza delle attuali politiche e strategie a lungo termine incentrate sulla professionalità degli insegnanti: garantire che l'insegnamento sia una professione attraente, aumentando la qualità dei "candidati" all'insegnamento; utilizzare frameworks di competenze professionali per orientare le strategie formative; presentare modelli avanzati di sviluppo professionale; sostenere gli insegnanti come professionisti dell'apprendimento di alto livello.

professionale coerente e ben progettato non può che essere, infatti, frutto di un lavoro di rete e di una responsabilità diffusa e condivisa da referenti politici, scuole, distretti e uffici scolastici di coordinamento provinciale e regionale (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017): gli insegnanti dovrebbero essere nelle condizioni di far parte di reti professionali più ampie, “ecosistemi di apprendimento”, di poter lavorare in rete e collaborativamente, di effettuare scelte autonome e interventi flessibili e differenziati sulla base dell’alta eterogeneità dei contesti scolastici (Kinsella, Pitman, 2012; Schleicher, 2016; Stronge, 2018; EC, 2018).

Lo sviluppo professionale degli insegnanti rappresenta, inoltre, un processo *dinamico*. In particolare il modello noto come Approccio dinamico-integrato – *Dynamic Integrated Approach* (Antoniou, 2009; Antoniou, Kyriakides, Creemers, 2011, 2015) – che differisce rispetto all’approccio dominante nello sviluppo professionale docente, di tipo *olistico-riflessivo* (Feiman-Nemser, 1990; Schön, 2006; Calderhead, 1989; Van Manen, 2002; Golby, Viant, 2007) – è dinamico e *multilivello*, ossia fa riferimento ad alcuni fattori, correlati ai risultati degli studenti, che operano a quattro diversi livelli: studente, classe, scuola e sistema. Specificamente, fa riferimento a otto fattori alla base del ruolo docente riguardanti la strutturazione delle attività, l’organizzazione di tempi e spazi, gli interrogativi da porsi, le scelte da fare, i criteri di valutazione, il modo in cui orientare gli studenti – precisamente: *orientation, structuring, questioning, teaching-modelling, applications, management of time, teacher role in making the classroom a learning environment, classroom assessment* – che possono essere definiti e misurati utilizzando cinque dimensioni costanti, ossia *frequenza, focalizzazione, livello, qualità, differenziazione*. Tali dimensioni (al di là della frequenza, che fornisce un criterio di misurazione quantitativo) permettono di esaminare le caratteristiche qualitative del funzionamento dei fattori, possono essere correlati e sono di supporto nel descrivere la natura complessa dell’insegnamento. A differenza delle modellistiche sviluppate fino agli anni Novanta del Novecento, il modello dinamico-integrato utilizza un quadro multidimensionale per misurare il funzionamento dei fattori, si basa sul presupposto teorico che i fattori alla base dell’insegnamento sono fra loro interconnessi (Creemers, Kyriakides, 2008) e identifica esigenze e priorità specifiche per il miglioramento di ciascun insegnante/gruppo di insegnanti attraverso valutazioni empiriche, dal momento che insegnanti con lo stesso profilo (ovvero con uguale esperienza di insegnamento e/o qualifiche di formazione iniziale) possono avere esigenze e priorità diverse per il miglioramento (per cui il contenuto dei programmi di formazione non è identico per tutti, ma può variare). Gli insegnanti, nelle nuove modellistiche formative di tipo multidimensionale (Creemers, Kyriakides, Antoniou, 2013), sono coinvolti attivamente nel proprio percorso di sviluppo professionale.

2. La formazione in servizio del docente in Italia

La L. 107/2015, che ha reso la formazione degli insegnanti “obbligatoria, permanente e strutturale” (comma 124), ha comportato un ripensamento dei processi formativi che devono accompagnare lo sviluppo professionale docente, pensato come leva strategica e opportunità di crescita e miglioramento per l’intera comunità scolastica. Già con il Regolamento dell’autonomia (DPR 275/99) veniva ribadita la centralità del docente, capace di riflettere sui processi che attiva e di innovarli, all’interno di una nuova governance decentrata della scuola: lo spostamento dei poteri e di competenze in materia di istruzione dallo Stato alla rete delle scuole ha creato le condizioni per attuare, in piena autonomia amministrativa, organizzativa e didattica, interventi in linea con i bisogni del contesto. È proprio grazie all’autonomia scolastica che è cresciuta, per i *docenti*, la possibilità di assumere responsabilità scolastiche attraverso diverse funzioni di *middle management* (Agrati, 2018).

Con il Piano Nazionale di Formazione² (PNF) dei docenti in servizio per il triennio 2016-2019 (DM 797/2016) le scuole, che individuano le esigenze di sviluppo professionale dei propri insegnanti in conformità con quanto pianificato nel PTOF e nel Piano di Miglioramento, contribuiscono ad un processo di governance che connette attori e bisogni diversi, ossia priorità di sviluppo europee e nazionali (il MIUR, anche sulla base delle indicazioni europee, redige il piano nazionale triennale), piani di formazione in rete (con il coinvolgimento degli enti educativi locali e Università, che offrono programmi di sviluppo professionale) e esigenze professionali dei singoli docenti (attraverso il bilancio di competenze, il piano di sviluppo professionale, il piano di formazione individuale). Il PNF rafforza il ruolo della ricerca nello sviluppo professionale e promuove programmi che

2. Com’è noto, il PNF ha individuato quattro aree di sviluppo professionale da promuovere attraverso percorsi di formazione in servizio (area disciplinare, area psico-pedagogica e organizzativa, area della partecipazione e della collaborazione, area della ricerca e della sperimentazione) e, fra le priorità strategiche per il triennio, ha indicato: *autonomia organizzativa e didattica, didattiche per competenze, innovazione metodologica e competenze di base, competenze digitali e nuovi ambienti per l’apprendimento, competenze di lingua straniera, inclusione e disabilità, coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile, integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale, scuola e lavoro, valutazione e miglioramento*. Il PNF raccomanda di articolare ogni corso in unità di 25 ore in cui svolgere diverse attività come formazione virtuale/presenza, ricerca sperimentale/azione, networking, studio di caso singolo e di gruppo, documentazione per l’efficacia della scuola, progetto-lavoro. Per supportare l’incontro tra domanda e offerta di formazione e l’accreditamento dei percorsi formativi, il MIUR ha realizzato il *Sistema Operativo per la Formazione e le Iniziative di Aggiornamento dei docenti* (SOFIA) in cui i docenti possono accedere ad un catalogo di offerte formative erogate da scuole e soggetti accreditati dal MIUR (Direttiva 170/2016).

coinvolgono insieme insegnanti e ricercatori e che aiutino le scuole a valutare le ricadute e l'impatto della formazione nel lavoro del docente.

Lo sviluppo professionale continuo del docente – derivante dai sistemi di *accountability* delle single scuole, chiamate a “render conto” dei risultati ottenuti e delle aree di criticità (Paletta, 2011; Perla, Vinci, 2016; Robasto, 2017) – assume un ruolo centrale nel ciclo adattivo della qualità di una scuola, in quanto alla base del processo di miglioramento (un processo complesso, che occorre accompagnare con dispositivi efficaci). A differenza degli Stati Uniti – in cui, come si è detto precedentemente, l'enfasi sull'*accountability* e sulla rendicontazione sociale ha importanti ripercussioni importanti anche in termini politico-economici – l'Italia ha scelto la strada di una “soft-accountability”³ (Perla, 2019a): a partire dall'anno scolastico 2015/2016, si è dotata di un Sistema Nazionale di Valutazione (SNV) declinato in tre ambiti (valutazione degli studenti, autovalutazione/valutazione di istituto, valutazione dei dirigenti scolastici e valorizzazione del merito dei docenti), ma non esiste un legame tra la valutazione e una differenziazione e gerarchia di carriera nell'insegnamento. La Scuola italiana, come ben evidenzia Loredana Perla (2019a), sembra aver assimilato un modello di valutazione di sistema che ingloba, al suo interno, le due facce dell'*improvement* e dell'*accountability*, del merito e dell'equità. Superando il gap fra autovalutazione e valutazione esterna (Perla, Vinci, 2016; Perla et al., 2017), è *outcome-oriented*, in grado di contribuire al raggiungimento degli obiettivi dell'insegnante e della scuola e, allo stesso tempo, *improvement-oriented*, in grado di contribuire al miglioramento personale e professionale del docente, così come dell'intera organizzazione scolastica (Stronge, Tucker, 2003). Ai singoli insegnanti si chiede di concepire la valutazione e lo sviluppo professionale non come adempimenti amministrativi, ma come strumenti indispensabili per il miglioramento personale/professionale e dell'intero sistema scolastico, nella consapevolezza di una leadership decentrata e distribuita: si chiede, cioè, di effettuare una scelta che va ben oltre l'obbligo contrattuale derivante dallo status di dipendente pubblico, ossia scegliere di “aver cura” della propria formazione.

Il documento di lavoro “Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio”⁴ (MIUR, 2018a) pubblicato dalla Direzione Generale per

3. La procedura di valorizzazione del merito, com'è noto, prevede la discrezionalità del Comitato di valutazione e del Dirigente scolastico, operanti all'interno di macro aree indicate dal DL 107/2015: qualità dell'insegnamento (didattica); risultati (innovazione); responsabilità e coordinamento (organizzazione).

4. Il MIUR ha costituito tre gruppi di lavoro (d.d.g. prot. n. 941 del 21/09/2017) con l'obiettivo di favorire la focalizzazione di alcune delle principali questioni del PNF 2016-2019, in particolare su temi quali: “Indicatori di qualità e governance” (gruppo 1), “Standard professionali” (gruppo 2), “Curriculum e portfolio professionale del docente” (gruppo 3).

il personale scolastico affronta – assieme ai temi *Curriculum e portfolio professionale e Indicatori di qualità e governance* – il tema degli *Standard professionali*, in termini di proposta orientante (anche se, rispetto ad altri paesi, con grandissimo ritardo). Il documento presenta un quadro di 12 standard professionali, riferiti a cinque dimensioni della professionalità (culturale-disciplinare, metodologico-didattica, organizzativa, istituzionale-sociale, formativo-professionale) declinati secondo tre livelli di progressione (principante, base/atteso, esperto).

La crescita della professionalità di un insegnante⁵, si legge nel documento, avviene se “ci si prende cura della propria formazione permanente; si gestisce una didattica efficace (partecipata, collaborativa...); si verificano i risultati dei ragazzi e si orienta la didattica per migliorarli; si condivide la progettualità educativa e didattica; si rendiconta il proprio lavoro e si è disponibili alla valutazione (anche ‘esterna’); si assumono responsabilità circa i risultati della propria scuola” (MIUR, 2018a, p. 24). Anche nella Nota Direzione generale per il personale scolastico (pr. 50912 del 19 novembre 2018, MIUR, 2018b) *Indicazioni e ripartizione fondi per le iniziative formative relative alla III annualità. Piano nazionale di formazione docenti, nonché per la formazione docenti neoassunti a.s. 2018-2019 e la formazione sui temi dell’inclusione a.s. 2018-2019*⁶ viene ribadita l’importanza

5. La seconda parte del documento descrive il dossier professionale per il docente, “uno strumento-processo che permette di documentare l’evoluzione della professionalizzazione dei docenti attraverso la raccolta di evidenze, riflessioni e descrizioni, e che rende visibile la relazione che il soggetto stabilisce tra il presente (come ci si percepisce, con quali competenze) e il futuro (verso un miglioramento professionale)” (ivi p. 30). Il dossier professionale è organizzato in tre sezioni, comprendenti a) la documentazione e la riflessione sulle attività ed esperienze, b) il bilancio delle competenze e c) il patto professionale. La terza parte è dedicata agli Indicatori di qualità e descrive i possibili utilizzi e le caratteristiche dell’Unità Formativa, la quale “dovrà essere inclusa in un ciclo riflessivo del docente, supportato da un dossier professionale (portfolio), in modo da accompagnare l’evoluzione della professionalità attraverso step contrassegnati da Bilancio di Competenze e Piani per lo sviluppo professionale, integrati nel ciclo progettuale della scuola (PTOF, RAV, PdM)” (p. 48). Particolare attenzione è riservata alla figura del formatore, inteso non solo come “esperto di contenuti”, ma anche come facilitatore o tutor, in grado di accompagnare i docenti in un processo di supervisione.

6. Per quanto concerne la programmazione delle attività di formazione, la Nota specifica che occorre: “operare perché i bisogni formativi espressi dalle scuole (singole o associate in reti di scopo) trovino la giusta considerazione nei piani costruiti a livello territoriale; fare in modo che i piani delle scuole diano rilievo ai bisogni formativi dei singoli docenti, con particolare riferimento alle specificità disciplinari; favorire il ricorso ad attività di ricerca didattica e formazione sul campo incentrate sull’osservazione, la riflessione, il confronto sulle pratiche didattiche e i loro risultati, evitando trattazioni astratte e accademiche; valorizzare le scuole e le esperienze di carattere innovativo, promuovendo forme di gemellaggio, scambio di docenti, visiting; coinvolgere, in modo più incisivo, le strutture universitarie, le associazioni professionali, gli enti e i soggetti qualificati/accreditati, per

di rispettare dei criteri di qualità relativi alla pertinenza dei contenuti culturali, alla diversificazione delle metodologie da focalizzare sui laboratori formativi, sulla ricerca-azione, sul lavoro in rete, sulla produzione di risorse didattiche.

3. DidaSco: un'idea di sviluppo professionale presso l'Università di Bari Aldo Moro

A seguito delle sollecitazioni ministeriali rivenienti dalla rinnovata *governance della formazione* (PNF 2016/19, L. 107/2015) – che ha allineato per la prima volta in Italia, in un sistema multilivello, diversi attori e bisogni – l'Università di Bari ha ideato nel 2016/17 il progetto DidaSco⁷ “Servizi per le didattiche scolastiche e lo sviluppo professionale degli insegnanti”, un programma di formazione permanente per gli insegnanti di sviluppo professionale. La prima azione curricolare è stata la formalizzazione di un Catalogo⁸ di oltre 150 corsi progettati in risposta alle priorità formative del Piano Nazionale della Formazione docente (PNF).

L'“idea” di sviluppo professionale che sottende il modello Didasco, come sostiene Perla (2019b), mette in discussione gli approcci di sviluppo professionale “one-shot” per adottare invece una prospettiva di “apprendimento professionale attraverso il cambiamento”, chiaramente ispirata all'apprendimento degli adulti, alle teorie cognitive situate, al paradigma dell'insegnante riflessivo che assume la responsabilità di imparare a migliorare la qualità delle proprie prestazioni professionali.

Il modello DidaSco intende recuperare il “sapere dell'insegnante” che è un genere di sapere non lineare, né formalizzabile totalmente col linguaggio della logica dimostrativa: si tratta di un sapere – *pedagogical content knowledge* (Shulman, 1986; Banks *et al.*, 2005) o *practical wisdom* (Shulman, 1986) – che traduce, nell'ambito dell'insegnamento, la *phronesis* aristotelica come pratica basata su un giudizio flessibile e sensibile alle variabili del contesto professionale (Kinsella, Pitman, 2012; Sanger, Osguthorpe, 2011); un sapere che ha un carattere intrinsecamente *etico* (Damiano, 2007;

arricchire la qualità culturale, scientifica, metodologica delle attività formative” (MIUR, 2018b, p. 2).

7. Il gruppo di ricerca DidaSco (Didattiche Scolastiche), attivo dal 2010 per iniziativa di Loredana Perla presso il Dipartimento di *Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione* dell'Università degli Studi di Bari, costituisce un gruppo ad impianto misto, in quanto è costituito da docenti universitari di varie discipline delle Università di Bari, Foggia e UniSalento e da dirigenti e insegnanti delle Scuole pugliesi.

8. Il catalogo DidaSco è descritto alla pagina www.uniba.it/didattica/didasco e visualizzabile al link <https://issuu.com/pensamultimedia/docs/didasco>. Ultima consultazione: aprile 2020.

Bullough, 2011; Cooke, Carr, 2014; Pring, 2001), che si sviluppa all'interno di uno spazio formale – l'aula – largamente influenzato dalla “filosofia” dell'insegnamento dello stesso insegnante o dalla portata della sua esperienza professionale (Sockett, LePage, 2002; Sanger, Osguthorpe, 2011).

Questo tipo di sapere, così complesso, necessita di essere recuperato dall'insegnante attraverso dispositivi di ricerca e facilitatori peculiari: DidaSco si basa, infatti, su un quadro organizzativo originale di tipo collaborativo che presuppone l'importanza di un partenariato tra ricercatori e insegnanti (Biémar, Dejan, Donnay, 2008; Desgagné *et al.*, 2001; Perla, 2010, 2011). Tale modello organizzativo e di apprendimento si struttura sulla base di un ciclo di riflessione “a spirale” (Hammond, 2010; Darling-Hammond *et al.*, 2017), all'interno di comunità scolastiche dove colleghi di scuola e di corso, tutors ed esperti scolastici supportano l'insegnante nel processo formativo (Craig, Majer, Broeckmans, 2013; Randel *et al.*, 2016).

Ogni Scuola valuta l'adeguatezza di uno o più corsi in base al piano di miglioramento della scuola e sulla base delle priorità del PNF. Ogni corso è diviso in due unità di 25 ore (8 di lezioni, 8 di networking/lavoro di squadra, 9 di ricerca/documentazione e 25 di studio individuale), coniugando conoscenza teorica, pratica didattica, documentazione e ricerca-formazione.

Il modello che sottende DidaSco si struttura intorno al lavoro di équipe e si ispira al sistema di governance *multilivello* (Perla, Vinci, Agrati, 2017), in cui la dimensione nazionale, regionale e locale sono strettamente interconnesse, come si evince dalla figura sottostante:

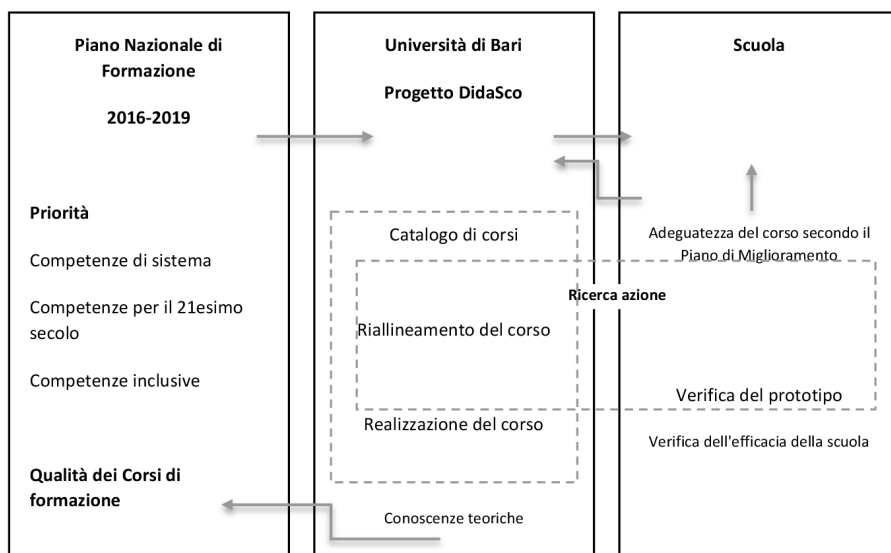


Fig. 1 - Il modello DidaSCO (adattato da Perla, Vinci, Agrati, 2017)

Punto nevralgico e originale del modello è la progettazione e realizzazione del “prototipo”, ossia un dispositivo operativo (es. project-work, lesson plan, programma di intervento ecc.) che ciascun insegnante in formazione – solo o in gruppo – elabora durante il corso e sperimenta nel contesto scolastico: il prototipo può essere considerato come il *risultato* dell’apprendimento teorico e metodologico (quindi anche un indicatore della qualità e dell’efficacia dei corsi DidaSco), ma anche come “messa alla prova” delle abilità e competenze che il docente sta sviluppando nel proprio percorso di sviluppo professionale. La sperimentazione del modello DidaSco nelle scuole pugliesi è stata avviata a partire dall’a.a. 2016/2017.

4. Conclusioni

La Commissione europea e il Consiglio dell’Unione europea – in linea con diverse ricerche che da anni evidenziano il prestigio sociale degli insegnanti, la carenza di insegnanti qualificati, l’elevata età media degli insegnanti in servizio, lo scarso *appeal* della professione, i tassi elevati di *burn out* professionale (Goisis, 2013) – hanno recentemente ribadito la necessità di migliorare la formazione degli insegnanti, di rafforzare il loro sviluppo professionale continuo e di accrescere l’attrattività della professione (EC, 2015, 2017, 2018). Sia le *policies* che gli studi in letteratura sollecitano una riflessione per individuare strategie di soluzione, migliorare la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti e rendere la scuola un sistema complesso adattivo, aperto verso l’esterno e verso le innovazioni espresse dal dialogo e dal confronto con nuovi holders, come l’Università e il Territorio.

Il modello DidaSco, in risposta a tali sollecitazioni, inaugura una nuova visione di sviluppo professionale continuo degli insegnanti basato sull’accompagnamento delle scuole in processi di autovalutazione, valorizzazione e progettazione per il miglioramento.

Il prossimo possibile step? Testare la trasferibilità di un modello così efficace anche in altre realtà universitarie, attraverso una sperimentazione finalizzata a definire e validare un modello nazionale di sviluppo professionale continuo degli insegnanti.

Bibliografia

- Allen J.P., Pianta R.C., Gregory A., Mikami A.Y., Lun J. (2011), *An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement*, “Science”, 333(6045), pp. 1034-1037.
- Antoniou P. (2009), *Using the Dynamic Model of Educational Effectiveness to Improve Teaching Practice: Building an Evaluation Model to Test the Impact*

- of *Teacher Professional Development Programs*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Cyprus, Cyprus.
- Antoniou P., Kyriakides L., Creemers B. (2011), *Investigating the effectiveness of a dynamic integrated approach to teacher professional development*, “CEPS Journal”, (1), pp. 13-41.
- Antoniou P., Kyriakides L., Creemers B. (2015), *The Dynamic Integrated Approach to Teacher Professional Development: Rationale and Main Characteristics*, “Teacher Development”, 19(4), pp. 535-552.
- Argyris C., Schön D.A. (1996), *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Avalos B. (2011), *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*, “Teaching and Teacher Education”, 27(1), pp. 10-20.
- Avidov-Ungar O. (2016), *A model of professional development: teachers’ perceptions of their professional development*, “Teachers and Teaching”, 22(6), pp. 653-669.
- Ball D.L., Forzani F.M. (2011), *Building a common core for learning to teach, and connecting professional learning to practice*, “American Educator”, 35(2), pp. 17-21, 38-39.
- Banks F., Leach J., Moon B. (2005), *Extract from New Understandings of Teachers’ Pedagogic Knowledge*, “The Curriculum Journal”, 16(3), pp. 331-340.
- Biémar, Dejan, Donnay, 2008.
- Borko H. (2004), *Professional development and teacher learning: Mapping the Terrain*, “Educational researcher”, 33(8), pp. 3-15.
- Borko H., Jacobs J., Koellner K. (2010), “Contemporary approaches to teacher professional development: Processes and content”, in Peterson P., Baker E., McGaw B. (Eds.), *International encyclopedia of education*, vol. 7, Elsevier, Oxford, pp. 548–556.
- Bullough R.V., Jr. (2011), *Ethical and moral matters in teaching and teacher education*, “Teaching and Teacher Education”, 27, pp. 21-28.
- Caena M. (2011), *Literature review. Quality in Teachers’ continuing professional development Education and Training 2020*, Thematic Working Group “Professional Development of Teachers”, Bruxelles, European Commission.
- Calderhead T. (1989), *Reflective teaching and teacher education*, “Teaching and Teacher Education”, 5(1), pp. 43-51.
- Cochran-Smith M. et al. (2017), *The accountability era in US teacher education: looking back, looking forward*, “European Journal of Teacher Education”, 40(5), pp. 572-588.
- Cochran-Smith M. et al. (2018), *Reclaiming accountability in teacher education*, Teachers College, Columbia University, New York and London.
- Cochran-Smith M., Stern R., Sánchez J.G., Miller A., Keefe E.S., Fernández B., Chang W.C., Carney M., Burton S., Baker M. (2016), *Holding Teacher Education Accountable: A Review of Claims and Evidence*, National Education Policy Center, Boulder, CO.
- Cochran-Smith M., Villegas A.M., Abrams L., Chavez Chavez-Moreno L., Mills T., Stern R. (2016), “Research on Teacher Preparation: Charting the

- Landscape of a Sprawling Field”, in Gitomer D., Bell C. (Eds.), *Handbook of Research on Teaching*, 5th ed., AERA, Washington, DC pp. 439–547.
- Cochran-Smyth M., Zeichner K. (2005), *Studying teacher education e report of the AERA panel on research and teacher education*, American Education Research Association, USA.
- Cohen D.K., Hill H.C. (2001), *Learning policy*, Yale University Press, New Haven, CT.
- Cooke S., Carr D. (2014), *Virtue, practical wisdom and character in teaching*, “British Journal of Education Studies”, 62(2), pp. 91-110.
- Craig C. (2012), “Professional development through a teacher-as-curriculum-maker lens”, in Kool M., van Veen K. (Eds.), *Teacher Learning that Matters: International Perspectives*, Routledge, New York, pp. 100-112.
- Craig C.J., Meijer P.C., Broeckmans J. (Eds.) (2013), *From Teacher Thinking to Teachers and Teaching: The Evolution of a Research Community*, Emerald, UK.
- Creemers B.P.M., Kyriakides L. (2008), *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, Routledge, London.
- Creemers B., Kyriakides L., Antoniou P. (2013), *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*, Springer, New York London.
- Damiano E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale*, Cittadella editrice, Assisi.
- Darling-Hammond L., Chung Wei R., Andree A., Richardson N., Orphanos S. (2009), *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, NSDC, Stanford.
- Darling-Hammond L., Hylar M.E., Gardner M. (2017), *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA.
- Delvaux E. et al. (2013), *How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis*, “Teaching and Teacher Education”, 36, pp. 1-11.
- Desgagné S., Badnarz N., Couture C., Poirier L., Lebus P. (2001), *L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation*, “Revue des sciences de l'éducation”, XXVII(1), pp. 33-64.
- Desimone L.M. (2009), *Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures*, “Educational Researcher”, 38, pp. 181-199.
- EC (2013), *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*, European Commission – Education and Training.
- EC (2015), *Shaping Career-long Perspective on Teaching. A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education*, Relazione del gruppo di lavoro Istruzione e formazione 2020 sulle politiche scolastiche 2014-15.
- EC (2017), *Teachers and School Leaders in Schools as Learning Organisations: Guiding Principles for Policy Development in School Education*, Relazione del gruppo di lavoro Istruzione e formazione 2020 sulle scuole 2016-18.

- EC (2018), *Boosting teacher quality: pathways to effective policies*, European Commission, Luxembourg.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018), *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018b), *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe*, European Commission, Bruxelles.
- Education and training 2020 (ET 2020), Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009.
- Engeström Y. (2001), *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*, "Journal of Education and Work", 14(1), pp. 133-155.
- Feiman-Nemser S. (1990), "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives", in Houston W.R., Huberman M., Sikula J. (Eds.), *Handbook of research in teacher education*, Macmillan, New York, pp. 212-233.
- Flores M.A. (2007), "Learning at work. Potential and Limits for Professional Development", in Butcher J., McDonald L. (Eds.), *Making a Difference. Challenges for Teachers, Teaching and Teacher Education*, Brill, Sense, The Netherlands.
- Fuller A., Unwin L. (2004), "Expansive Learning Environments: Integrating Organisational and Personal Development", in Rainbird H., Fuller A., Munro A. (Eds.), *Workplace Learning in Context*, Routledge, London, pp. 126-144.
- Golby M., Viant R. (2007), *Means and ends in professional development*, "Teacher Development", 11(2), pp. 237-243.
- Goisis C. (2013), *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*, Vita & Pensiero, Milano.
- Greenleaf C.L., Hanson T.L., Rosen R., Boscardin D.K., Herman J., Schneider S.A., Madden S., Jones B. (2011), *Integrating literacy and science in biology: Teaching and learning impacts of reading apprenticeship professional development*, "American Educational Research Journal", 48(3), pp. 647-717.
- Hammond K.R. (2010), *Intuition, no! ... Quasirationality, yes!*, "Psychological Inquiry", 21, pp. 327-337.
- Hanushek E. (2002), "Teacher Quality", in Izumi L., Evers W. (Eds.), *Teacher Quality*, Hoover Institution, Palo Alto, CA, pp. 1-12.
- Hargreaves A., Fullan M. (2012), *Professional Capital: Transforming teaching in every school*, Routledge, London.
- Hattie J. (2009), *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*, Routledge, London.
- Heller J.I., Daehler K.R., Wong N., Shinohara M., Miratrix L.W. (2012), *Differential effects of three professional development models on teacher knowledge and student achievement in elementary science*, "Journal of Research in Science Teaching", 49(3), pp. 333-362.

- Hodkinson P., Hodkinson H. (2002), *Biography, Context and Communities of Practice: a study of teachers' learning in the workplace*, University of Leeds, Leeds.
- Kinsella A.E., Pitman A. (Eds.) (2012), *Phronesis as professional knowledge – practical wisdom and the professions*, Sense Publishers, AW Rotterdam, The Netherlands.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Merriam S.B., Bierema L. (2013), *Adult Learning: Linking Theory and Practice*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Mezirow J. (2000), *Learning As Transformation: Critical Perspectives On A Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Michellil N., Keizer D. (2005), *Teacher Education for Democracy and Social Justice*, Taylor and Franics, New York.
- MIUR (2018a), *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*, Documenti di lavoro.
- MIUR (2018b), *Indicazioni e ripartizione fondi per le iniziative formative relative alla III annualità. Piano nazionale di formazione docenti, nonché per la formazione docenti neoassunti a.s. 2018-2019 e la formazione sui temi dell'inclusione a.s. 2018-2019*, Nota Direzione generale per il personale scolastico (pr. 50912 del 19/11/2018).
- OECD (2013), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm.
- Paletta A. (2011), *Scuole responsabili dei risultati: accountability e bilancio sociale*, il Mulino, Milano.
- Perla L. (2010), *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, La Scuola, Brescia.
- Perla L. (2011), “La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dal ‘Teachers’ Thought’”, in Elia G. (Ed.), *Percorsi e scenari della formazione*, Progedit, Bari, pp. 157-179.
- Perla L. (2015a), *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri*, “Mizar”, 1, pp. 9-21.
- Perla L. (Ed.) (2019a), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*, Scholé-Morcelliana, Brescia.
- Perla L. (2019b), “Un’idea di sviluppo professionale”, in Perla L., Martini B. (Eds.), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 178-203.
- Perla L., Tempesta M. (2016), *Teacher Education in Puglia: Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Perla L., Vinci V. (2016), *Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa*, “Italian Journal of Educational Research”, 17(9), pp. 191-218.
- Perla L., Stellacci L., Castelli G., Vinci V. (2017), “Lo sviluppo professionale del docente: dal Piano di Miglioramento alla valorizzazione del merito”, in Magnoler P., Notti A.M., Perla L. (Eds.), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 759-778.

- Perla L., Vinci V., Agrati L. (2017), “The DidaSco Project: a training program for the teachers’ professional development”, in Mena J., García Valcarcel Muñoz Repiso A., García Peñalvo F.J., Martín del Pozo M. (Eds.), *Search and research: teacher education for contemporary contexts*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, pp. 921-930.
- Perla L., Martini B. (Eds.) (2019), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Poszytek P., Budkowska L. (2018), “Teachers’ continuing professional development: trends in european countries”, in Attard-Tonna M., Madalińska-Michalak J. (Eds.), *Teacher Education Policy and Practice – International Perspectives and Inspiration*, Foundation for the Development of the Education System, Key Concepts Series vol. 1, Warsaw, pp. 64-78.
- Powell D.R., Diamond K.E., Burchinal M.R., Koehler M.J. (2010), *Effects of an early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children*, “Journal of Educational Psychology”, 102(2), pp. 299-312.
- Pring R. (2001), *Education as a moral practice*, “Journal of Moral Education”, 30(2), pp. 101-112.
- Randel B., Apthorp H., Beesley A.D., Clark T.F., Wang X. (2016), *Impacts of professional development in classroom assessment on teacher and student outcomes*, “The Journal of Educational Research”, 109(5), pp. 491-502.
- Robasto D. (2017), *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*, Carocci, Roma.
- Roth K.J., Garnier H.E., Chen C., Lemmens M., Schwille K., Wickler N.I.Z. (2011), *Videobased lesson analysis: Effective science PD for teacher and student learning*, “Journal on Research in Science Teaching”, 48(2), pp. 117-148.
- Sanger M.N., Osguthorpe R.D. (2011), *Teacher education, preservice teacher beliefs and the moral work of teachers*, “Teaching and Teacher Education”, 27, pp. 569-578.
- Scheerens J. (2013), *What is effective schooling? A review of current thought and practice*, International Baccalaureate Organization.
- Schleicher A. (2016), *Teaching excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris.
- Schön D. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Shulman L.S. (1986), *Those who understand: knowledge growth in teaching*, “Educational Researcher”, 15(2), pp. 4-14.
- Socket H., LePage P. (2002), *The missing language of the classroom*, “Teaching and Teacher Education”, 18, pp. 159-171.
- Stronge J.H. (2018), *Qualities of effective teachers*, ASCD, Alexandria, Virginia.
- Stronge J.H., Tucker P.D. (2003), *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*, Eye on Education, Larchmont, NY.
- Tan E. (2014), *Human Capital Theory: A Holistic Criticism*, “Review of Educational Research”, 84(3), pp. 411-445.

- Trotter Y.D. (2006), *Adult learning theories: Impacting professional development programs*, "Delta Kappa Gamma Bulletin", 72(2), p. 8.
- Tuytens M., Devos G. (2011), *Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader?*, "Teaching and Teacher Education", 27, pp. 891-899.
- Van Manen M. (2002), *The pathic principle of pedagogical language*, "Teaching and Teacher Education", 18(2), pp. 215-224.
- Wahlstrom K.L., Louis K.S. (2008), *How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy and Shared Responsibility*, "Educational Administration Quarterly", 44(4), pp. 458-495.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York.

Il libro è l'esito dei lavori del Seminario di studio DidaSco che ha chiamato a dibattere nell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro docenti e ricercatori di varie discipline e presidenti di Società scientifiche sui motivi e le ragioni della permanente 'emergenza' del modello italiano di formazione del docente di scuola secondaria. Da più di vent'anni il tentativo nel nostro Paese di adottare un sistema di formazione e reclutamento degli insegnanti di scuola secondaria somiglia al passo del gambero: a ogni passo di avanzamento, al cambio di legislatura ne seguono due indietro per le modifiche sostanziali apportate al modello vigente. Come in un infinito gioco dell'oca, ci ritroviamo oggi al punto di partenza, ovvero alla sostanziale assenza di un modello di formazione universitario del docente, in una condizione di disallineamento rispetto alle politiche adottate dal resto dell'Europa.

L'intento del volume è duplice: da un lato chiarire i motivi di questa crisi 'permanente', anche in forma critica e autocritica, riferiti alla concreta realtà delle istituzioni e delle politiche dell'istruzione italiane; dall'altro analizzare il ruolo che la ricerca didattica generale e disciplinare è chiamata a svolgere nell'approccio al tema della formazione del docente secondario, con riguardo al problema delle competenze sofisticate richieste ai docenti dalle studentesse e dagli studenti nel tempo della globalità e dello sviluppo sostenibile post-Covid. Il libro si rivolge a docenti universitari e scolastici interessati a meglio comprendere gli interventi 'riformatori' in atto in ordine alla definizione del profilo del docente di scuola secondaria e al conseguente modello della sua formazione e a studenti universitari orientati all'insegnamento nello specifico segmento della scuola secondaria.

Loredana Perla, ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, insegna Teoria della Didattica e analisi delle pratiche educative e Pedagogia e Didattica Speciale. Coordinatrice scientifica di DidaSco (Didattiche Scolastiche) per la ricerca didattica e lo sviluppo professionale degli insegnanti, è la referente italiana di ISATT (International Study Association on Teachers and Teaching) e IDEKI (Information, Didactique, Documentation, Enseignement, Knowledge Kultur, Ingénierie). Coordina l'Osservatorio Nazionale della Formazione degli insegnanti presso la SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica) di cui è vicepresidente. Con FrancoAngeli ha recentemente pubblicato *Professione insegnante. Modelli e pratiche di formazione* (con B. Martini, 2019) e *Tessere la vita. Scrittura e Sessantotto in cinque microstorie da leggere a scuola* (con L. Fressoia, 2020).

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze