

FORMAZIONE DI BASE E FORMAZIONE IN SERVIZIO: ALLEANZA COSTRUTTIVA TRA UFFICI DIOCESANI E ISSR PER UN PROGETTO DIOCESANO DI FORMAZIONE PERMANENTE

Prof.ssa Rita Minello

Introduzione

Da quando la Comunità Europea ha identificato come opzione valoriale il fatto di considerare il “capitale umano” come la vera ricchezza di un Paese, la conoscenza e la formazione diventano il motore dello sviluppo, la principale forza produttiva e competitiva (*European Parliament and Council*, 2006a). Infatti, la rilevanza assegnata all’alta formazione e alla formazione continua, nel quadro delle politiche comunitarie, si colloca dentro un più ampio ridisegno del *welfare state*, in difficoltà evidente a trovare nuove risposte per tutelare i cittadini nei percorsi di vita, che si fanno meno lineari di un tempo (disoccupazione, invecchiamento, problematiche familiari, ecc.).

Nel mio intervento analizzerò i problemi della formazione di base e della formazione permanente degli insegnanti secondo le nuove linee-guida europee del *lifelong learning*, cui non può sottrarsi la formazione dell’Insegnante di Religione Cattolica, per indicare: A) La necessità e l’urgenza di una stretta sinergia tra la formazione iniziale e la formazione in servizio. Sinergia che vede impegnati, congiuntamente e collaborativamente, tutti i soggetti interessati alla formazione degli IRC. Nel nostro caso, soprattutto Uffici diocesani e ISSR. B) La necessità e l’urgenza di una maggior preparazione pedagogica e psicologica dell’IRC, che si traduce in spazi formativi più ampi nei futuri curricula. C) La necessità e l’urgenza di integrare la formazione iniziale nel contesto delle pratiche e del tirocinio, per attivare sin dall’inizio le sinergie formative di cui sopra. D) La necessità e l’urgenza di collegare l’erogazione dei crediti con la formazione in servizio, in un contesto di certificazione delle competenze per il portfolio people e di continuità metodologica, per mantenere alte qualità e motivazione. E) La necessità e l’urgenza di progettare percorsi formativi comuni per i formatori dei formatori. F) La necessità e l’urgenza di pianificare in comune forme di ricerca sulla formazione.

Dal *lifelong* al *lifewide*, dal *welfare* al *learnfare*

La nozione di formazione continua centrale nella SEO¹ viene definitivamente ricompresa in quella di apprendimento permanente (*lifelong learning*), estendendone ruolo e finalità anche al di là delle ricadute in termini professionali. Il *lifelong learning* è chiamato a realizzarsi in esperienze formative attivate in qualsiasi momento della vita (*life long*) e in qualsiasi contesto (*life wide*), secondo modalità molteplici: formali, non formali e informali (*formal, non-formal, informal*), volte a migliorare le conoscenze e le competenze del soggetto in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale (Bocca, 2002). In questo senso, si sostiene, il *lifelong learning* deve configurarsi come il principio ispiratore dell’offerta e della domanda formativa, una sorta di metodo da attuare a tutti i livelli di un sistema formativo concepito in termini allargati sino a ricomprendere le opportunità di apprendimento informali. Si tratta di un modello da alcuni definito come *learnfare*, contraddistinto dalla necessità di un sistema formativo “aperto” a uscite e rientri in momenti diversi della vita umana e professionale, dall’eterogeneità dei percorsi, dall’accesso - garantito a tutti - all’istruzione e alla formazione iniziale e continua finanziata dallo stato, anche a quella erogata e/o gestita dai servizi pubblici per l’impiego. (Margiotta, 2012).

¹ *Strategia europea per l’occupazione* (SEO), varata nel 1997 al vertice di Lussemburgo, e con la *Strategia per la crescita e l’occupazione* definita a Lisbona nel 2000 e rilanciata nel 2005.

Formazione degli insegnanti e *lifelong learning*

Il ruolo cruciale degli insegnanti, secondo prospettive di *lifelong learning*, solleva interrogativi in merito a una professione docente sempre più impegnativa. Non a caso, quando le politiche europee si occupano dell'armonizzazione dei percorsi accademici e professionali, con obiettivi di mobilità, trasparenza, competitività e inclusività, segnalano puntualmente il caso critico della formazione degli insegnanti, iniziale e in servizio.

Se, da un lato, l'internazionalizzazione di pratiche e politiche in campo educativo e formativo rappresenta un fenomeno di rilevanza crescente, dall'altro, la formazione iniziale degli insegnanti, 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 concernenti il reclutamento e il profilo professionale degli insegnanti, in rapporto all'efficacia di politiche educative nazionali.

In tempi di rapidi cambiamenti ideologici, politici ed economici, equivalenti ad una "tripla rivoluzione", il nuovo concetto di formazione dell'insegnante di qualità dipende dalle risposte di mediazione alle **questioni fondamentali**: chi dovrebbe essere preparato, su che cosa, e come impara; come organizzare la formazione, qual è *la struttura dell'istituzione formativa ideale* e quali opportunità offre per l'apprendimento degli insegnanti (Cochran-Smith, Feiman-Nemser & McIntyre, 2008).

In merito alle strutture organizzative della formazione degli insegnanti, 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). Tali sfere e attori diversi, concorrono, però alla formazione globale e continua degli insegnanti non operando come singole monadi, ma come *framework interattivi*: formazione iniziale e formazione in servizio sono concepite come un *continuum* e, soprattutto, vanno progettate congiuntamente dalle varie sfere che se ne occupano, poiché mirano a obiettivi comuni e progressivi di competenza professionale.

Le priorità pedagogiche della formazione degli insegnanti

I rapporti Eurydice del 2002 e 2004 riguardo la formazione iniziale e la carriera degli insegnanti europei, mirati a individuare le modalità per rendere attraente ed efficace il profilo professionale dell'insegnante nel nuovo millennio, sottolineano la natura composita della formazione universitaria degli insegnanti, che 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 inter-istituzionali 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.

I documenti Eurydice delineano **tre ampie aree di competenze**. La *prima* - saper lavorare con gli altri - pone l'accento sui valori di inclusione sociale insiti nella professione, per lo sviluppo del potenziale di ogni studente, insieme con abilità relazionali, conoscenze psicopedagogiche 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 a 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 a un'ampia varietà di strategie metodologico-didattiche. La *terza* - saper operare in contesti sociali - vede gli insegnanti promuovere lo sviluppo di futuri cittadini europei dalle responsabilità globali, incoraggiando disposizioni alla cooperazione e alla comprensione interculturali. Tali aree di competenze vanno ben al di là della semplice preparazione disciplinare che, pur rimanendo essenziale, ricopre ormai solo uno dei tanti spazi formativi della professionalità docente.

Si aggiunga il rapporto *Lifelong Learning Programme 2007-13 e Fondo Sociale Europeo*, col quale la Commissione Europea si impegna 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*.

Sinergie della certificazione delle competenze per il *portfolio people*

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 inter-istituzionali 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, nella continuità metodologica***, per insegnanti che possiedano conoscenze, competenze e disposizioni adeguate, promuovendo una cultura di pratiche riflessive e ricerca, una cultura di formazione permanente e il riconoscimento professionale, in termini di crediti formativi e certificazione delle competenze per il *portfolio people*: formazione in servizio degli IRC co-progettata da Uffici diocesani e ISSR, con opportuna attribuzione di crediti e certificazioni.

Questioni critiche comuni inerenti alle pratiche della formazione

Si possono considerare *otto questioni critiche* inerenti alle pratiche della formazione degli insegnanti, che riflettono aspetti ricorrenti del dibattito scientifico internazionale, con specifico riferimento agli ambiti del *lifelong learning* (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.

Concentriamo l'attenzione su alcune di tali questioni critiche, con un occhio di riguardo per la formazione degli IRC. Le due questioni – apprendimento in formazione, e tirocinio come pratica didattica - sono strettamente intrecciate, e legate alle conoscenze. 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. La *coerenza del percorso formativo* va perseguita attraverso la progettazione comune di linee-guida, con altrettanta attenzione comune – a tutti i livelli - per gli *esiti formativi*. Si tratta di indicazioni chiarissime, per il futuro prossimo venturo della formazione nazionale degli IRC.

Il paradigma per la formazione dell'insegnante come agente morale

Anche se si prospetta 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), fra i vari paradigmi presi in considerazione per la formazione dell'insegnante dai documenti europei, si segnala positivamente il rinnovato interesse per il modello dell'insegnante come agente morale.

Il modello dell'insegnante come agente morale (definito *the moral agentprofessional model*) considera gli aspetti morali come primari, facendoli coincidere con fini epistemici (Fenstermacher & Richardson, 2001; Hansen, 2001; Williams, 2002; Campbell, 2003). E', naturalmente, un modello declinabile secondo posizioni etiche differenti, che viene interpretato da Sockett mediante il concetto aristotelico di *eudaemonia* come fine morale umano (Sockett, 2008:60). 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).

Va riconosciuto che il modello suscita, in soggetti e istituzioni, atteggiamenti di resistenza a discutere questioni morali controverse, dalle connotazioni religiose e valoriali, in rapporto a conoscenze, curricoli 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).

Comunque, in entrambe le accezioni di insegnante come agente morale, la formazione degli insegnanti deve seguire lo sviluppo identitario dell'insegnante considerando le sue 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 l'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*. Ebbene, se le qualità morali dell'insegnante trovano ovunque un fertile terreno da coltivare, diventano imprescindibili in un contesto sinergico che miri alla formazione dell'IRC, a *chiarirne le motivazioni iniziali e a sostenerle in itinere*.

Il recupero dell'*habitus* nella formazione degli insegnanti

Una parte importante dell'azione pedagogica si fonda su una 'improvvisazione regolata' con automatismi, che fa appello ad un *habitus* personale e professionale, piuttosto che a più generici saperi. L'*habitus* interviene nella microregolazione di azioni, orientamenti quotidiani e routines solo parzialmente controllati dalla coscienza – particolarmente in contesti di gestione delle urgenze, dove l'improvvisazione viene regolata da schemi percettivi e decisionali che coinvolgono debolmente pensiero razionale e saperi espliciti. Sembra possibile e opportuno formare l'*habitus*

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, 2006:199-200).

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, 2006:178).

Progettazione di curricula e contesti formativi in piattaforma comune

Emerge ormai con chiarezza la necessità di concentrare l'attenzione su aspetti sostanziali e contestuali, non solo strutturali, dei programmi di formazione degli insegnanti, sia in dibattiti, che attraverso la costituzione di una piattaforma comune, che rappresentino una forma di alleanza costruttiva tra Uffici diocesani e ISSR per un Progetto diocesano di formazione permanente. L'orientamento coerente di un programma formativo degli insegnanti, con idee guida chiare, condivise e diffuse nel lifelong learning ha dimostrato di esercitare un maggior impatto formativo rispetto ad aspetti strutturali e organizzativi (Tatto, 1996; Darling-Hammond, 2000).

Il punto di partenza richiederà una revisione di quattro aspetti critici, sostanziali per l'efficacia formativa, da esaminare in base al principio della coerenza complessiva, alle modalità delle relazioni tra componenti e attori nel programma, e i collegamenti concettuali tra le componenti stesse: *aspetti sociali e politici del contesto istituzionale; organizzazione e obiettivi dei curricula formativi; caratteristiche di candidati e formatori; curricula 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).

Per inciso, non si trascuri l'importanza della *formazione dei formatori*: 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. Uno degli aspetti di forte sinergia tra Uffici diocesani e ISSR può riguardare proprio la formazione dei formatori (es: Master) e la valorizzazione di tali formatori, che hanno maturato preziose competenze sul campo, come docenti di discipline pedagogiche e laboratoriali negli ISSR.

I casi studiati da Zeichner e Conklin (2008) sottolineano soprattutto A) *il valore del coordinamento tra formatori di aree diverse*, e B) *i collegamenti tra corsi e tirocinio*.

Se gli accademici prendessero in considerazione questi aspetti, forse potrebbero pensare piani di studio più consoni a preparare i futuri insegnanti. Infatti, la formazione del sapere delle comunità dipende dalle attività professionali degli insegnanti. La formazione della cultura professionale degli insegnanti è inizialmente plasmata dai corsi di laurea, mentre la formazione in servizio è terra di nessuno, nel senso che lo sviluppo della formazione viene spesso perseguito dall'insegnante in forma di autodidatta, ma solo da chi ha passione o sente la responsabilità professionale: in generale è evitato dalla maggior parte degli insegnanti a meno che qualche iniziativa di istituzioni non li costringa a parteciparvi. In generale, ciò avviene episodicamente, randomicamente, senza continuità e dispersivamente. Nello specifico degli IRC si manifesta una maggiore sensibilità formativa, da perfezionare ed evolvere.

Le specificità del tirocinio nella formazione di base e delle migliori pratiche nella formazione permanente.

La qualità e la tipologia della formazione iniziale sono decisive. Per quanto riguarda i curricula formativi, emerge 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 identificati nelle opportunità di osservare e discutere reciprocamente le pratiche tra tirocinanti e insegnanti esperti, e avere accesso a materiali, pratiche e risorse dei colleghi.

Nei curricula formativi internazionali degli insegnanti il tirocinio rappresenta una delle componenti di maggior variabilità, in rapporto a numerose dimensioni: durata (in termini di settimane e semestri, fino a 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 dei sistemi europei e mondiali 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, e i già citati portfolio e studi di caso (Darling-Hammond et al., 2005; Grossman, 2005). 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).

La piattaforma comune della ricerca

Non si trascuri, infine, di procedere nelle piste selezionate con un occhio di riguardo alle prospettive di ricerca: né la ricerca degli ISSR né la dirigenza amministrativa diocesana possono fare a meno di una formazione che, con ottica rigorosamente comparativa e con pertinenza di indagine, assicuri:

- analisi dei sistemi scolastici e crescente visibilità dell'utilità sociale dell'IRC;
- studio, proposizione e progetto di politiche a sviluppo ecosistemico dei servizi formativi, affinché il loro recupero di efficienza corrisponda a risposte vissute come efficaci dalle scuole e dai singoli;
- analisi dei processi di diversificazione delle fonti di finanziamento dell'istruzione e della formazione, nella prospettiva che persone e scuole tornino a essere parimenti responsabili tanto dei costi educativi quanto dei relativi benefici;
- produzione, sperimentazione e diffusione dei modelli e dei paradigmi di una rinnovata cultura scolastica, nella quale la ricerca didattica non sia slegata dall'aggiornamento delle nuove enciclopedie dei saperi e delle esperienze professionali.

Si tratta di sforzi necessari per sollecitare, negli IDR, quelle che Sen (2000) definisce "capacitazioni" (*capabilities*), ovvero l'insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente.

Bibliografia

- Bocca, G. (2002). Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente. *Professionalità*, n. 67.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42 (1), 153-224.
- Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D. & Stephenson, J. (2001) . *Green Paper on Teacher education in Europe*. Umea: Umeå Universitet.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Philadelphia: Open University Press.
- 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.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing Outcomes in Teacher Education. *Educational Policy Archives*, 9 <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/340>>.
- 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.
- 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>.
- 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.
- 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. (2000) (Ed.). *Studies of excellence in teacher education*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- 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.
- 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 21st 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>.
- 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>.
- 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>.
- Eurydice (2009). *Key data on Education in Europe 2009*. Brussels <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf>.

- 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>.
- Fenstermacher, G.D. & Richardson, V. (2001). Manner in teaching: the study parts. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (6), 631-639.
- 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*.
- Hansen, D.T. (2008a). Values and purpose in teacher education. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., 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.
- 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.
- Humphrey, D., Wechsler, M. & Hough, H. (2005). *Characteristics of effective alternative teacher certification programs*. Menlo Park, CA: SRI.
- 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.
- Norton, D.L. (1991). *Democracy and moral development: a politics of virtue*. Berkeley: University of California Press.
- Margiotta, U., (2012). Educazione e formazione dopo la crisi del welfare. In Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U., *Longlife/Longwide Learning: Per un Trattato Europeo della Formazione*, Milano: Mondadori [in stampa]
- Perrenoud, P (1994). Compétences, habitus et savoirs professionnels. *European Journal of Teacher Education*, 17 (1-2), 45-48.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX (1), 59-76.
- 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.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori: Milano.
- Sockett, H. (1987). Has Shulman got the strategy right? *Harvard Educational Review*, 57 (2), 208-19.
- Sockett, 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.
- 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.
- Williams, B. (2002). *Truth and truthfulness*. Princeton: Princeton University Press.
- Zagbeski, L. (1996). *Virtues of the mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- 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.