

IL MODELLO DIDASCO PER LO SVILUPPO PROFESSIONALE DELL'INSEGNANTE IN SERVIZIO

LOREDANA PERLA
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO

Abstract: Lo sviluppo professionale continuo è la prospettiva entro cui i responsabili politici promuovono oggi la qualità dell'insegnamento. Lo sviluppo dell'identità professionale degli insegnanti richiede autoconsapevolezza, riflessione su/in azione, dispositivi per il miglioramento di diversi tipi di abilità professionali (abilità disciplinari; abilità pedagogiche e trasversali; competenze trasversali; capacità organizzative e capacità di gestione ecc.). Negli ultimi anni il Piano nazionale italiano per la formazione degli insegnanti (PNF) ha dovuto occuparsi del processo continuo di formazione professionale, fornendo un modello di governance univoco e standard di qualità. In questo contributo si descrivono il modello pedagogico, le metodologie di organizzazione e i dispositivi specifici del Progetto *DidaSco*, un programma di formazione per insegnanti di Sviluppo professionale continuo, sviluppato presso l'Università di Bari. Il Progetto *DidaSco* si basa su un approccio collaborativo che nasce dalla partnership tra ricercatori e insegnanti ed è realizzato sulla base del PNF; la struttura di ciascun corso riunisce conoscenze teoriche, documentazione e ricerca d'azione; il dispositivo 'prototipo' è testato all'interno delle pratiche di insegnamento a scuola. Come esempio di programma di formazione 'multi-livello', il modello del progetto *DidaSco* potrebbe essere oggetto specifico di studi per la formazione permanente.

Keywords: formazione continua, *DidaSco*, autoconsapevolezza.

1. L'insegnante in servizio: identikit di una professione

La formazione degli insegnanti in servizio è, in Italia, una *vexata quaestio*. Se pur si è arrivati a delineare un profilo professionale dell'insegnante del primo e del secondo ciclo e giunti a mettere a punto design formativi coerenti con quel profilo, fissati in provvedimenti legislativi che datano ormai vent'anni, altrettanto non è accaduto per la formazione degli insegnanti in servizio.

Eppure lo 'sviluppo professionale' è ormai considerato un oggetto centrale nelle politiche dell'istruzione europee almeno dai tempi del *Programma di lavoro sugli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione 2010*, laddove l'insegnante è stato definito attore chiave di tutte le strategie intese a stimolare lo sviluppo della società della conoscenza e dell'economia.

A discendere da tale prospettiva, da allora se ne è sempre più consolidato il profilo di competenze secondo tre direttrici formative che recepiscono la ricerca educativa più avanzata sul tema: una conoscenza pedagogica della materia insegnata e delle dimensioni sociali e culturali dell'istruzione (Shulman 1986, 1987); una competenza riflessiva e autoregolativa del proprio apprendimento professionale, apprendimento destinato a durare per tutto il tempo dell'insegnamento (Schön 2006); una spiccata competenza relazionale

ed etica volta alla costruzione di raccordi e interazioni ad intra e ad extra dell'istituzione scolastica (Campbell 2003; Valica, Rohn 2013; Déirdre 2013; Damiano 2007; Perla 2019).

Per altro verso, è anche mutato profondamente il profilo degli studenti del XXI secolo. Essi richiedono azioni di insegnamento sempre più 's sofisticate', centrate su una profonda conoscenza di contenuti stimolanti, sulla capacità di accendere il pensiero critico alla risoluzione di problemi complessi, sulla promozione di padronanze comunicative e di auto-direzione efficace del proprio percorso di studio. Si tratta, evidentemente, di apprendimenti complessi che richiedono una formazione dell'insegnante in servizio altrettanto complessa. Una formazione che ha un nome appunto: sviluppo professionale, e che è ancorata a un paradigma teoricamente fondato: quello delle teorie pedagogiche sull'apprendimento in età adulta (Knowles 1975; 1996; 2002; Demetrio 1997, 2003; Alberici 2008; Federighi 2018).

Da tempo tali teorie hanno evidenziato che le identità delle persone che lavorano si definiscono in termini *personal-professionali* (Perla 2016) e che qualunque percorso mirato alla formazione in età adulta dovrebbe conferire al soggetto una 'titolarità' peculiare nella gestione delle azioni, a partire dal riconoscimento del bagaglio esperienziale di cui ogni adulto è portatore e dal quale è impossibile prescindere se si vuol svilupparne i potenziali di apprendimento. A ciò si aggiunge il ruolo *antropologicamente formativo* proprio di ogni professione. Attività peculiarmente umana, la professione connette *pathos*, *logos* ed *ethos* della persona in un 'tutto' inscindibile (Fabbri, Rossi, 2010), configurando di fatto uno spazio ulteriore di formazione (dopo quella iniziale) che il professionista articola in risposta ai suoi bisogni emergenti e cangianti in ragione del succedersi dei 'cicli' di vita professionale (Day 2011; Day, Lee 2011). Tale è lo spazio dello sviluppo professionale, ormai cruciale, oggi, per gli insegnanti in servizio.

Si tratta di uno spazio con precisi connotati, le cui attività sono progettate sulla base dell'analisi di bisogni adulti che mutano col tempo e di dispositivi¹¹ da adattare alle legittime esigenze di soggettività interpellate dalle richieste di mondi professionali sempre più complessi. Formarsi nel corso della professione fra le continuità e le discontinuità che costellano qualsiasi sviluppo professionale significa comprendere - talvolta arrivando a scoprirlo nel corso stesso della propria attività lavorativa - che il sapere professionale non è un elemento accessorio della propria azione ma una dimensione fondativa di un lavoro che voglia dirsi competente.

La spinta verso l'implementazione di sistemi di sviluppo professionale nelle istituzioni formative si sta peraltro verificando in modo così simultaneo e repentino nei vari Paesi del mondo (finalmente si comincia anche in Italia, MIUR 2018) da indurre gli studiosi a parlare di 'rivoluzione' in materia di formazione in servizio e anche di 'nuovi paradigmi' di sviluppo professionale in via di affermazione (Cochran-Smith, Lytle 2017, 2018; Avalos 2011). Anche per questo l'accesso alla formazione in servizio costituisce un indicatore di sviluppo e di umanizzazione oggetto di valutazione all'interno dei contesti di lavoro. E la partecipazione alle risorse della formazione rappresenta, per tutte le

¹¹ Per dispositivo di formazione intendo il sistema corporeo e incorporeo delle procedure istituzionali e didattiche che determinano la "forma-contesto" della formazione e il suo funzionamento. Al suo interno vi sono strumenti e attività che danno vita a una partecipazione determinata da come il soggetto in formazione interpreta il dispositivo. Le azioni che il dispositivo promuove provocano la creazione di nuove routine e di pratiche quotidiane che portano, nel tempo, a una configurazione rappresentativa del mondo e delle relazioni frutto delle azioni indotte dal dispositivo stesso. "Chiamerò dispositivo letteralmente qualunque cosa abbia in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi", Agamben 2006, pp. 21-22.

organizzazioni, tanto più per le scuole, una strategia essenziale nella costruzione della cultura istituzionale all'insegna del miglioramento continuo.

2. Perché è così importante lo sviluppo professionale?

A proposito di miglioramento continuo, oggi la formazione in servizio è legittimata come un diritto-dovere indifferibile nella costruzione della carriera dell'insegnante.

Naturalmente parliamo di modelli il cui grado di efficacia è misurato sulla base degli impatti che essi sono in grado di ottenere nell'innovazione delle pratiche degli insegnanti e nei risultati di apprendimento degli studenti. Darling-Hammond, Hyler, Gardner (2017) hanno realizzato un'interessante *review* degli studi che hanno soddisfatto questi criteri negli ultimi tre decenni evidenziando sette indicatori di efficacia dello sviluppo professionale:

- a) la centratura sul contenuto associato a strategie e programmi pedagogici specifici di mediazione di quel contenuto;
- b) l'adozione di approcci *active learning* che coinvolgano direttamente gli insegnanti nella progettazione e nella sperimentazione di strategie di insegnamento e di apprendimento per gli studenti;
- c) l'utilizzo di artefatti autentici e altre strategie per fornire un apprendimento professionale profondamente situato;
- d) la presenza di forme collaborative di confronto;
- e) la presentazione di exempla di pratiche efficaci;
- f) il ricorso a *coaching* e al supporto di esperti;
- g) l'offerta di opportunità di feedback e di riflessione.

Siamo, dunque, ben oltre 'l'anno zero' di cui scrivevo qualche anno fa (Perla 2015) circa la proposta di modellistiche morfogenetiche adeguate a promuovere lo sviluppo professionale dei docenti italiani. Tuttavia al momento manca, nel nostro Paese, un sistema allargato di intese intellettuali e istituzionali che riesca a far interloquire virtuosamente le istituzioni sul tema e a modificare le pratiche diffuse nel segno dei due fondamentali principi ormai condivisi da tutti i Paesi europei:

- a) l'idea di un professionismo docente radicato nella riflessività e nello sviluppo di competenze culturali e metodologico-didattiche mirate all'apprendimento dell'allievo;
- b) la partnership con istituti di ricerca, Università anzitutto, per lo sviluppo di modellistiche formative continue.

Come già sottolineato da due ricercatori francesi della Nouvelle Vague degli studi sui fondamenti della pratica professionale degli insegnanti, Philippe Maubant e Stéphane Martineau (2013), la formazione degli insegnanti chiede oggi una ricerca sulle forme di riconcettualizzazione del rapporto del docente coi saperi, coi metodi, financo col senso dell'essere insegnante. Vi sono almeno tre direzioni verso le quali si muove questa urgenza di riconcettualizzazione:

- a) anzitutto la doppia processualità richiesta dalla integrazione della conoscenza teorico-pratica da parte dell'insegnante. Ciò significa che la formazione continua dovrebbe configurarsi come processo di semantizzazione di conoscenze teoriche e competenze-valori, rendendo l'apprendimento professionale da casuale e banale a significativa e organizzato nei fini e nei mezzi;
- b) in secondo luogo una formazione disciplinare 'educativa'. Un secolo di studi e di ricerche nelle scienze dell'educazione (Vergnoux 2009) ha dimostrato che il successo scolastico è determinato sì dalla validità delle discipline insegnate ma anche, pariteticamente, dall'organizzazione didattica delle azioni dell'insegnante e la didattica studia e teorizza proprio questa 'dinamizzazione' dei saperi

dei quali fa scoprire agli insegnanti la generatività e la formatività. C'è una formatività della disciplina che, in moltissimi casi, non riesce a penetrare gli epistemi dei saperi anche a causa della difficoltà di dialogo fra didattiche disciplinari e scienze dell'educazione. Ma l'insegnare non può limitarsi a trasmettere un sapere, a presentare una disciplina, ad accrescere quantitativamente le conoscenze. Deve promuovere e sostenere, nello studente, l'impegno delle sue qualità-capacità profonde, favorire la misura-scelta degli atteggiamenti personali, alimentare gli orizzonti progettuali; c) in ultimo: il superamento del gap profondo e pericoloso fra la cosiddetta formazione 'pratica' e la riflessività di tipo critico-problematicista che dovrebbe sostenerla. Abbiamo ancora pochissimi elementi rivenienti dal monitoraggio e dalla valutazione di percorsi di formazione in servizio in Italia e, dunque, non abbiamo nessuna certezza che gli impatti siano davvero 'di qualità'. Una visione restrittiva (talvolta umiliante) di 'routine' (o di 'pratiche incorporate') è ampiamente propagandata ma poco analizzata dal punto di vista dell'efficacia.

Per tutte queste ragioni sarebbe opportuna una riconcettualizzazione scientifica della formazione insegnante dell'insegnante in servizio.

I modelli di sviluppo professionale più avanzati, più che sull'attivazione di confronti teoria-pratica, si basano sulla validazione - attraverso dispositivi formativi di vario tipo - delle pratiche in atto. Anche per questo gran parte della ricerca didattica empirica - oggi avvalentesi soprattutto di *mixed method* (Creswell, Plano Clark *et alii* 2003) - è interessata a studiare la conoscenza in azione e a visibilizzare le ricorsività proprie degli schemi d'azione agiti dall'insegnante. Gli studi sulla competenza hanno ampiamente dimostrato, infatti, che la competenza non è un 'concetto statico': è un agire. Essa si fonda sui presupposti del pragmatismo di Dewey e dei teorici della *situated cognition* (Rogoff B., Lave J. 1984) e della *embodied cognition* (Varela, Thompson, Rosch 1991). Nel disegno di curricula destinati agli insegnanti in servizio occorre, dunque, tener ben presente che il formare all'azione del saper insegnare chiede il ribaltamento teorico di paradigmi deduttivi a favore di paradigmi radicati nell'epistemologia della pratica e una decisa propensione per l'adozione di procedure di razionalità pertinente piuttosto che rigorosa. Le analisi formali e razionali delle competenze professionali non consentono, infatti, di far emergere le procedure abduttive che soggiacciono all'esercizio dell'agire e che emergono all'osservazione proprio in ragione della specificità dei contesti. 'Non sono i contenuti, la cura dei soggetti, le finalità che fanno, distintamente, l'insegnamento: tutti questi aspetti, insieme, lo presuppongono. C'è qualcosa che li investe tutti e che consiste in un 'certo' lavoro sopra i contenuti, presso il soggetto in apprendimento, rispetto a delle finalità: è questo che fa l'insegnamento nei suoi tratti caratterizzanti' (Damiano 2007, p. 125). Questo 'lavoro' (del quale la ricerca didattica ricerca le variabili e i tratti di costanza) ha un nome: l'agire didattico e si esercita in un campo pedagogico definito dagli elementi citati. L'azione, la pratica (Perla 2010) sono dunque gli oggetti principali da indagare per conoscere cosa sia l'insegnamento ma sono anche gli oggetti da studiare per costruire curricula di formazione continua.

3. Lo sviluppo professionale come 'leva' per il miglioramento scolastico

Oltre alla ricerca, il fattore che sta fortemente incentivando lo sviluppo di modelli per la formazione continua dell'insegnante in Italia è il sistema di valorizzazione della professionalità docente tratteggiato dal D.P.R. n.80/2013 e completato dalla successiva legge n.107/2015 e dalle successive disposizioni in attuazione delle norme sulla valutazione delle prestazioni individuali e organizzative del personale delle pubbliche amministrazioni.

Con tali norme la scuola italiana ha promosso 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 alii* 2017), tale sistema 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 (Cochran-Smith *et alii* 2017, 2018; Stronge, Tucker 2003). Esso, in quanto finalizzato al miglioramento della qualità dell'offerta formativa delle scuole e quindi all'innalzamento dei livelli di apprendimento degli studenti, funge da sistema ambivalente, di diagnosi dello stato di salute di ciascuna istituzione scolastica e di prognosi, sui tempi e sugli interventi da attuare per il miglioramento, accompagnando così i docenti progressivamente nel perfezionamento della loro qualità professionale.

Ai singoli insegnanti si chiede, dunque, di concepire la valutazione e lo sviluppo professionale non come un adempimento amministrativo, ma come strumento indispensabile 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, ovvero di scegliere di 'aver cura' della propria formazione.

Lo sviluppo professionale continuo dei docenti diventa, così, un obiettivo strategico permanente: da tale avvertita consapevolezza discende l'esigenza di costruire, a supporto del diritto-dovere alla formazione di ciascun docente, modelli, strumenti e ambienti specificatamente dedicati al suo sviluppo professionale continuo. Peraltro la formazione in servizio viene orientata da standard professionali predefiniti in moltissimi Paesi del mondo (attraverso il National Board for Professional Teaching Standard, NBPTS¹²) ed è utile nel supportare il docente a riflettere sul proprio profilo professionale, a rispecchiarsi e a riconoscersi attraverso un processo di autovalutazione (Bilancio di competenze), a rielaborare criticamente la propria esperienza didattica (Portfolio), a costruire un proprio piano di sviluppo professionale continuo. Come sostenuto da Stellacci (2019, p.26) 'la procedura di valorizzazione del merito dei docenti non adombra in alcun modo un tentativo di valutare le prestazioni dei docenti, ma piuttosto di incentivarne la produttività, nel senso di promuovere nei docenti la volontà di un impegno che vada oltre l'obbligo contrattuale, sotto il profilo dell'aggiornamento continuo della propria preparazione professionale, della collaborazione al dirigente nell'assolvimento delle sue funzioni organizzative, dell'adozione di pratiche educativo-didattiche che innovino gli assetti didattici tradizionali, ancora prevalenti in Italia, come dimostrano le indagini internazionali, a vantaggio di modelli più flessibili che favoriscano una maggiore personalizzazione del processo di insegnamento-apprendimento'.

Il progetto di sviluppo professionale di ciascun docente non può, infine, non incrociare gli obiettivi che la Scuola si è data nel suo Piano di miglioramento, e il Dirigente scolastico deve tenerne conto nella procedura di valorizzazione del merito che incentiva il docente a incrementare la sua professionalità anche in funzione del miglioramento dei risultati della Scuola stessa. Ecco come il passaggio da una logica individuale di miglioramento professionale ad una logica di miglioramento di sistema, oltre a risultare naturale e scontato, agevola una visione organica delle principali innovazioni introdotte nella scuola. La procedura premiale esplicita le tre macroaree indicate dalla legge (art.1

¹² A questo proposito vedi Perla, Castelli (2019).

c.129 leg.107) entro le quali il Comitato di valutazione individua i criteri per la valorizzazione dei docenti' evidenziando gli aspetti più rilevanti dell'attività scolastica che si compone di didattica, sperimentazione, ricerca, formazione ed organizzazione, sulla base dei seguenti ambiti:

1. qualità dell'insegnamento e contributo al miglioramento dell'istituzione scolastica, nonché successo formativo e scolastico degli studenti;
2. risultati ottenuti dal docente o dal gruppo di docenti in relazione al potenziamento delle competenze degli alunni e dell'innovazione didattica e metodologica, nonché collaborazione alla ricerca didattica, alla documentazione e alla diffusione di buone pratiche didattiche;
3. responsabilità assunte nel coordinamento organizzativo e didattico e nella formazione del personale.

Si comprende, dunque, come lo sviluppo professionale sia diventato un passaggio ineludibile nella costruzione di un nuovo profilo di docenza.

4. DidaSco: un'idea di sviluppo professionale nata nell'Università di Bari

La nuova *governance della formazione* (PNF 2016/19, L. 107/2015) poc'anzi richiamata è stata il terreno di coltura dell'idea DidaSco (Didattiche Scolastiche) nata nel gruppo di ricerca omonimo¹³ nel Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi Aldo Moro di Bari secondo un approccio di *curriculum design*.

Si tratta di una proposta nata anche a seguito delle sollecitazioni ministeriali rivenienti dal Piano Nazionale di Formazione del docente (PNF, Legge n.107/2015) che ha reso lo sviluppo professionale un'azione 'obbligatoria, permanente e strutturale' (art.1, comma 124) per gli insegnanti di ogni ordine e grado: non solo, dunque, un aggiornamento culturale (articolo 282, D.Lgs. N.297 / 1994) ma una vera e propria 'leva strategica' per l'insegnante stesso, l'ambiente scolastico e l'intero sistema nazionale. Il Didasco Project ha previsto l'allestimento di un catalogo con oltre 150 corsi di formazione in risposta alle priorità indicate dal PNF e non solo¹⁴. Ciascun corso è stato articolato in Unità con formati di didattica differenziata (formazione virtuale / presenza, progettazione/applicazione di un dispositivo sperimentale / ricerca attiva, *networking*, studio individuale e di gruppo, documentazione finalizzata al controllo dell'efficacia scolastica, *project-work*). L'intero catalogo è stato poi inserito nella piattaforma S.O.F.I.A del Miur laddove è possibile per qualsiasi insegnante d'Italia accedervi e iscriversi.

Il modello DidaSco mette in discussione le prospettive dei vecchi programmi di formazione continua informati da approcci di sviluppo professionale 'one-shot' per adottare invece una prospettiva di 'apprendimento professionale attraverso il cambiamento', 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 (Craig, 2012; Perla, 2019). Il modello

¹³ Il gruppo di ricerca DidaSco (Didattiche Scolastiche), attivo dal 2010 per iniziativa di chi scrive presso il Dipartimento di *Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione* dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, 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.

¹⁴ Il PNF non ha previsto fra le priorità quelle legate alla formazione alle didattiche disciplinari. Il catalogo DidaSco invece prevede anche questa tipologia di corsi strutturati secondo una dialettica fra saperi educativi e saperi disciplinari esito delle interlocuzioni avvenute in seno al gruppo di ricerca che vede dialogare sin dal 2010 didatti generali e docenti di discipline umanistiche e scientifiche.

mira a 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 che elude le regole della distinzione e della riduzione perché è un sapere dell’azione, basato sulle strategie della complessità, della connessione multipla e della contestualizzazione ecologica. Trattare tale sapere richiede anzitutto che esso venga recuperato alla comprensione e ciò avviene attraverso la stessa attività formativa, che non è l’esito della mera applicazione della teoria, ma quella consentita dalla decisione, ovvero dall’iniziativa presa per uscire dalla indeterminatezza della situazione didattica (la cosiddetta *reflection-in-action* di cui scrive Schön, 2006).

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

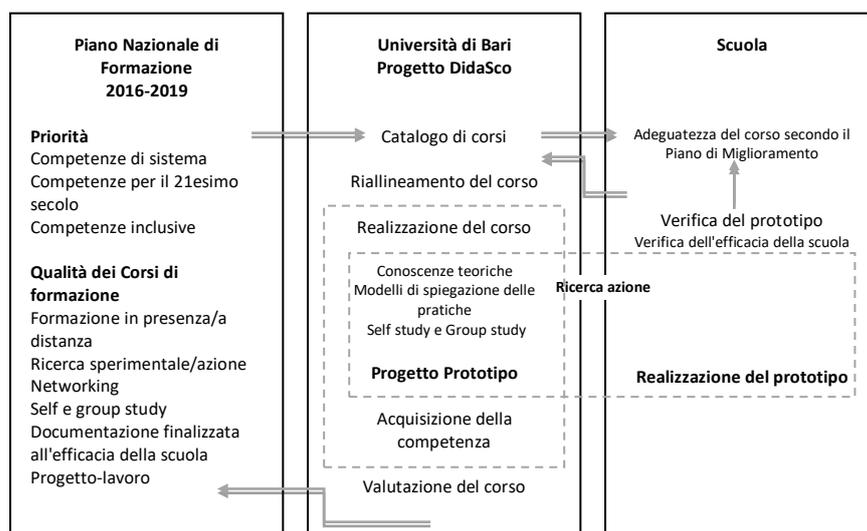


Fig. 1: Il modello DidaSco

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 e nel 2021 cominceremo a valutarne gli impatti nella consapevolezza che sia ora che, anche nel nostro Paese, si comincino a offrire alle scuole (da parte delle Università) risposte scientificamente validate ad attese formative lungamente disattese.

Bibliografia

- Agamben G. 2006, *Che cos'è un dispositivo?*, Nottetempo, Roma.
- Alberici A. 2008, *La possibilità di cambiare. Apprendere sempre come risorsa strategica per la vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Avalos B. 2011, *Teacher professional development*, Teaching and Teacher Education over ten years, Teaching and Teacher Education, 27 (1), pp. 10-20.
- Campbell E. 2003, *The Ethical Teacher*, Open University Press, Maidenhead Philadelphia.
- Cochran-Smith M., et alii 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 alii 2018, *Reclaiming accountability in teacher education*, Teachers College, Columbia University, New York and London.
- 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.
- Creswell J. W., Plano Clark V. L., Guttman M., Hanson W. 2003, *Advanced mixed methods research designs*, in Tashakkori A., Teddlie C., Teddlie C.B. (eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 209-240.
- 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.
- Day C. (ed.) 2011, *International handbook of teacher and school development*, Routledge, London.
- Day C., Lee J. C. K. (eds.) 2011, *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*, Springer, Dordrecht.
- Déirdre M.S. 2013, *A Dialogic Construction of Ethical Standards for the Teaching Profession*, Issues in Teacher Education, 22 (1) 2013, pp. 49-62.
- Demetrio D. 1997, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Bari-Roma.
- Demetrio D. 2003, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma.
- Fabbri L., Rossi B. 2010, *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*, Guerini Studio, Milano.
- Federighi P. 2018, *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Firenze University Press, Firenze.
- Knowles M. 1975, *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*, Cambridge Books, New York.
- Knowles M. 1996, *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienze ed idee*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Knowles M. 2002, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Tr. it., FrancoAngeli, Milano.
- Maubant Ph., Martineau S. 2013, *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa.
- MIUR 2018, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*. Documenti di lavoro.
- 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. 2015, *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri*, Mizar, 1, pp. 9-21.
- Perla L. 2016, *Il docente professionale. Nuove epistemologie didattiche di formazione*, in Perla L., Tempesta M. (eds.), *Teacher Education in Puglia. Università e Scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 37-67.
- Perla L. (ed.) 2019, *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. 2020, Didattica e pratiche dell'active learning, in Crescenza G., Volpicella A. (eds.), *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Edizioni Conoscenza, Roma, pp. 264-274.
- 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., 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., 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., Castelli G. 2019, *Dagli standard professionali al bilancio di competenze*, in Perla L. (ed.), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento*, Editrice Morcelliana, Brescia, pp. 121-172.
- Perla L., Martini B. (eds.) 2019, *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Rogoff B., Lave J. (eds.) 1984, *Everyday cognition: Its development in social context*, Harvard University Press, Cambridge.
- 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 Z , pp. 4-14.
- Shulman L.S. 1987, *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, Harvard Educational Review, 57 (1), pp. 1-22.
- Stellacci L. 2019, *Il quadro normativo*, in Perla L. (ed.), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento*, Editrice Morcelliana, Brescia, pp. 19-30.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2003). *Handbook on teacher evaluation: Assessing and improving performance*, Larchmont, NY: Eye on Education
- Valica M., Rohn T. 2013, *Development of the Professional Competence in the Ethics Teachers*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 106, 2013, pp. 865-872.
- Varela F., Thompson E., Rosch E. 1991, *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge.
- Vergnioux A., *40 ans des sciences de l'éducation*, Puc, Caen.

