

Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca

Assunta Viteritti

assunta.viteritti@uniroma1.it

1. Le motivazioni del contributo

Questo contributo è l'approfondimento di un aspetto, quello dei modelli di competenza degli insegnanti, e fa parte di uno studio più ampio condotto all'interno di una ricerca interuniversitaria sul decentramento dei sistemi educativi in Europa e sulla scuola dell'Autonomia in Italia¹.

Il più ampio studio sulle competenze degli insegnanti² si riferisce all'analisi di secondo livello di quindici studi di caso in scuole, di ogni ordine e grado, delle città di Roma, Napoli, Torino e Genova. Gli studi di caso, realizzati dai ricercatori delle quattro unità di ricerca hanno comportato la realizzazione di circa 150 interviste semistrutturate ai docenti impegnati nella complessa traduzione dell'Autonomia in pratica.

In quello studio proponevo una riflessione sulle trasformazioni più profonde della professione insegnante che fa i conti, da un lato, con i cambiamenti degli assetti istituzionali, sia a livello macro che micro, in una logica post-burocratica (Benadusi e Landri 2002), e dall'altro con le spinte verso modelli di *professionalismo* di tipo organizzativo/comunitario o manageriale capaci però di tenere in conto le specificità individuali (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud 2001).

I processi di cambiamento che emergono dalla ricerca si collocano su tre piani di trasformazione della professionalità docente.

a) *L'arricchimento della pratica professionale*, poiché gli insegnanti sono quotidianamente immersi in attività di diversa natura, a volte non codificabili e in continua trasformazione. Si

¹ La ricerca Cofin (2001/2002) è stata coordinata da L.Benadusi e ha visto coinvolte équipe di ricerca delle Facoltà di Sociologia dell'Università di Roma, di Napoli di Torino e di Genova ha comportato varie linee di attività tra cui lo studio delle competenze degli insegnanti da me condotto.

² Assunta Viteritti "Le competenze degli insegnanti *traducono* i cambiamenti della scuola", in (a cura di) L.Benadusi e F.Consoli L'autonomia oltre l'Autonomia, Il Mulino 2004 (in corso di pubblicazione)

tratta di mix complessi di attività che operano, attraverso forme di didattica più flessibili e differenziate, il necessario e continuo adattamento alla varietà delle situazioni. In tale altalena di specificità e trasversalità assume maggiore rilevanza la dimensione relazionale ed intersoggettiva della professione che si combina con una azione tacita, immersa nell'incertezza della quotidianità e giocata con strategie d'improvvisazione.

b) *La trasformazione del ruolo professionale sia dentro sia fuori dell'aula.* Nella professione dell'insegnante si stanno stabilendo nuove, e non indolori, forme d'interconnessione tra il più tradizionale baricentro della professione, dato dalla dimensione didattica, programmata individualmente e nei momenti collegiali e poi realizzata in aula, con ancora, poco consuete, ma sempre più incisive, pratiche professionali di natura progettuale, valutativa e organizzativa che hanno natura cooperativa e si stabiliscono fuori dell'aula. C'è dunque un doppio movimento della formazione delle competenze degli insegnanti: fuori e dentro l'aula. Gli insegnanti praticano una continua rivisitazione dei contenuti e dei metodi disciplinari ed entrano sempre più di frequente in rapporto con gli altri specialismi. Sembra essere in atto quello che è stato definito come processo di *deprivatizzazione delle pratiche didattiche* (Louis, Marks, Kruse, 1996; Ajello e Ghione, 2000), lo spostamento, cioè, da una visione individualista della professione a una - a volte più faticosa, dispendiosa e complessa - visione collettiva.

c) *L'emergere di nuove funzioni organizzative.* L'autonomia apre gli spazi istituzionali per la sperimentazione di forme di leadership diffusa. Si osserva in particolare la sempre maggiore importanza di ruoli di coordinamento e di connessione del tessuto della scuola (quali lo staff della dirigenza, il vicario, i responsabili di singoli progetti, e in genere gli impegni di coordinamento in attività di natura didattica/organizzativa).

Il dibattito sulle trasformazioni del ruolo degli insegnanti ha poi intercettato il più ampio dibattito sulle competenze, orientato dalla *crisi della prescrizione dei ruoli professionali* dentro e fuori dalla scuola (Benadusi 2002).

Nel contributo che qui presento mi concentro su alcuni dei principali modelli di competenza degli insegnanti e sulla loro rilevanza in termini di capacità interpretativa delle trasformazioni reali della pratica professionale.

Di seguito vengono analizzati tre aspetti:

- alcuni tra i principali modelli, nazionali e internazionali, di competenze degli insegnanti
- le metodologie di analisi alla base di tali modelli
- le implicazioni che i modelli di competenze hanno nella pratica professionale.

2. Alcuni modelli in tema di competenze degli insegnanti

A livello internazionale il modello è ripreso da studi a carattere comparativo. In occasione della Conferenza Europea di Ricerca Educativa di Francoforte due studiosi giapponesi propongono un modello di competenze multilivello per gli insegnanti (Yin Cheong Cheng e Kwork Tung Tsui 1999).

Competenza	Significato nella didattica	Condizioni per l'utilizzo	Aspetti da valutare	Implicazioni per la ricerca
Obiettivi e compiti	raggiunge gli obiettivi previsti e svolge i compiti assegnati dalla scuola	gli obiettivi e i compiti sono chiari e le risorse sono adeguate	raggiungimento degli obiettivi in termini di prestazioni didattiche ed educative	identificazione degli indicatori e degli standard appropriati per valutare l'efficacia dei docenti
Utilizzazione delle risorse	usa le risorse messe a disposizione	relazione evidente tra risorse processi e risultati	capacità di acquisire, allocare, gestire ed utilizzare le risorse	quale ambiente scolastico può favorire l'impegno dei docenti
Gestione processo operativo	svolge un insegnamento lineare	relazione netta tra processo didattico obiettivi e risultati	comportamenti e stili professionali, collegialità nelle decisioni, relazioni interne	caratteristiche e fattori di insegnamento rilevanti
Soddisfazione delle aspettative	soddisfa le domande e le aspettative sociali e istituzionali	le domande e le aspettative sono realistiche e non eludibili	soddisfazione degli studenti delle famiglie, dei docenti e degli amministratori della scuola	convergenza, conflittualità e competitività dei bisogni, delle domande e delle aspettative dei diversi soggetti
Responsabilità	dimostra responsabilità	richiesta di responsabilità	responsabilità manifesta	conoscenze, abilità e consapevolezze importanti per lo sviluppo della responsabilità docente
Assenza di problemi	non mostra problemi nell'operare	non esistono criteri assoluti ma è necessario il miglioramento continuo	disfunzioni, debolezze e crisi	come i docenti affrontano i problemi del lavoro
Apprendimento continuo	adattamento ai cambiamenti interni ed esterni	rapidità di risposta alle riforme ed ai cambiamenti educativi e curriculari	sensibilità ai cambiamenti, monitoraggio dei processi, riflessione, sviluppo professionale	in che modo e perché è necessario l'adattamento ai cambiamenti da parte dei docenti

Si tratta di visione ispirata da una razionalità di tipo tecnico e da una prospettiva più adattiva ai cambiamenti. Le competenze dei docenti sono derivate dal processo modernizzatore ma paiono sottovalutate le logiche del campo professionale, della idiosincrasia dei contesti e delle identità. E' un modello comunque interessante, poiché intrecciando dimensioni e indicatori, fa intravedere la complessità del mondo scolastico e le spinte alla globalizzazione delle caratteristiche della professionalità docente.

Il dibattito italiano mostra in merito al tema delle competenze degli insegnanti, diversi orientamenti: manageriale cognitivista pedagogico e professionale.

Il modello manageriale si riferisce al tema delle performance (Costa 1999).

Persuasività ed influenza
Sviluppo degli altri
Sensibilità interpersonale
Fiducia di sé
Autocontrollo
Esatta valutazione di sé
Gradimento della mansione e impegno verso l'organizzazione
Desiderio di buoni rapporti
Capacità disciplinari
Orientamento agli utenti
Lavoro di gruppo e cooperazione
Pensiero analitico e pensiero concettuale
Spirito di iniziativa
Flessibilità
Attitudine al comando e assertività
Tensione al risultato

Il modello riflette l'origine aziendalista dell'approccio e tiene in poco conto la cultura istituzionale della scuola e la dimensione collettiva della professione.

Il modello di competenze di stampo cognitivista è quello dell'*expertise* (Ajello A., V. Ghione 2000). L'idea di fondo è che la competenza si genera nella pratica e non a ruoli predefiniti. L'*expertise* degli insegnanti è un mix di competenze cognitive, affettive, sociali e strumentali. Presenta un'elevata contestualità e insieme una capacità di adattamento alla variabilità. Il suo luogo di costruzione sono le comunità locali. Questo modello è di particolare interesse soprattutto per la formazione, poiché coniuga il tema della pratica professionale con i processi di apprendimento in azione.

La competenza degli insegnanti è:

situata, poiché si produce in specifici contesti d'azione e in rapporto a situazioni concrete;
distribuita, poiché non risiede solo nelle menti degli attori, ma è iscritta anche negli oggetti
relazionale, perché è radicata in pratiche sociali (routine) che la plasmano e la modellano.

Per illustrare il terzo modello di competenze, quello di ispirazione pedagogica un esempio è quello proposto da Lorena Milani (2000), la quale illustra le competenze dell'insegnante distinguendo tra quelle specifiche (che si riferiscono al nucleo disciplinare e pedagogico-didattico della professionalità) e quelle aspecifiche, che, sempre più, svolgono una funzione imprescindibile di completamento della professione.

Competenze aspecifiche

- *lavorare in gruppo* (nella programmazione, nei collegi, in team) a livello istituzionale-progettuale, educativo-didattico, intersistemico e interistituzionale;
- *saper animare* coinvolgendo e sollecitando i soggetti a socializzare, e a esprimersi anche in forma ludica;
- *essere promotori di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza*;
- *comunicare efficacemente* scambiando esperienze, sentimenti e costruendo legami;
- *gestire la relazione educative* avendo disponibilità di accogliere l'altro e di formare l'altro verso la trasparenza e l'autenticità;
- *saper indagare, organizzare, ascoltare e osservare*;
- *gestire la complessità* sviluppando la capacità di interpretare i cambiamenti socio-culturali.

Competenze specifiche

- *progettare e gestire gli interventi di apprendimento* definendo le finalità, gli obiettivi e i traguardi dei singoli e dei gruppi, gestendo le risorse umane della scuola e del territorio, utilizzando bene i tempi e gli spazi, impiegando appropriate metodologie disciplinari e interdisciplinari, distribuendo il carico di lavoro tra gli allievi, definendo i criteri di valutazione);
- *gestire la classe*, con particolare riferimento alle dinamiche di gruppo, e *orientare gli alunni* verso la conquista dell'autonomia individuale;
- *gestire le tecnologie educative e lavorare in team*;
- *gestire i rapporti con i genitori* liberando la relazione da ogni altro scopo che non sia quello educativo del soggetto in formazione;
- *creare legami ed interazioni con il territorio* facendosi promotori di progetti e interpreti di segnali e bisogni formativi specifici per promuovere e sostenere gli interessi della comunità locale.

Lo sforzo di ripensamento e potenziamento della professione docente ha investito anche il piano della normativa e degli standard professionali.

l'ADI (Associazione Docenti Italiani) fornisce un quadro degli standard proposti per la professione che potremmo considerare come un modello *professionale* di competenze, in quanto ha la sua origine in un dibattito interno al un movimento di insegnanti (Cenerini, Drago 2001).

Impegno per il successo formativo	conoscenza degli allievi e delle loro diversità conoscenza delle modalità di apprendimento attenzione e cura dello sviluppo integrale di ciascun allievo
Conoscenze e competenze disciplinari	padronanza della propria disciplina e dei collegamenti con le altre discipline padronanza del saper insegnare predisposizione di molteplici percorsi didattici
Organizzazione didattica e valutazione dell'apprendimento	utilizzazione di una pluralità di metodologie e di strumenti, capacità di guidare i gruppi riconoscimento e premio dell'impegno capacità di valutare i risultati degli allievi capacità di pianificare l'azione educativa
Ricerca e riflessione della pratica didattica	individuazione e soluzione di problemi professionali capacità di stare al passo con teorie e pratiche educative
Appartenenza alla comunità educativa e professionale	partecipazione alla vita della scuola contributo al buon clima della scuola collaborazione con i genitori capacità di cogliere le opportunità del territorio

Quest'ultimo modello è particolarmente interessante in quanto costituisce un tentativo di autorappresentazione collettivo/corporativa della professione, delinea una visione articolata della pratica professionale e richiama aspetti di professionalismo più maturo.

Nel caso del dibattito francese sono state selezionate due rappresentazioni. Si tratta di modelli che permettono di mettere in evidenza ulteriori aspetti critici della professionalità docente.

Perrenoud (2002), sociologo e pedagogo di Ginevra, propone un modello che seleziona dieci "domini di competenze" divisi in tre sfere.

sfera dell'apprendimento:

- organizzare ed animare situazioni di apprendimento³
- gestire la progressione degli apprendimenti⁴
- ideare e far evolvere dispositivi di differenziazione⁵
- coinvolgere gli alunni nei loro apprendimenti e nel loro lavoro⁶
- lavorare in gruppo⁷

lavoro dell'insegnante fuori dall'aula

- la partecipazione alla gestione della scuola⁸
- l'informazione ed il coinvolgimento dei genitori⁹
- l'uso delle tecnologie¹⁰

costruzione e senso della professione

- l'affrontare i doveri e i dilemmi della professione¹¹
- la gestione della propria formazione continua¹²

La riflessione dell'autore, che si riferisce in modo particolare alla complessità del lavoro del docente in aula, parte dall'assunto che gli insegnanti dovrebbero partecipare a una piccola rivoluzione culturale e considerare il proprio sapere come *una risorsa da mobilitare*.

Riguardo alla proposta di Perrenoud si possono fare due considerazioni, che peraltro sono pienamente condivisibili anche per alcuni degli altri modelli presentati.

La prima è di ordine *metodologico*: l'inventario delle dieci competenze, con le relative sub-competenze è stato elaborato dall'autore a Ginevra insieme alle autorità locali dell'educazione in un quadro di dialogo e di negoziazione con i capi d'istituto e con le associazioni degli insegnanti. Come nel caso già visto della proposta dell'ADI, qui lo schema delle competenze nasce dal terreno piuttosto che unicamente da una riflessione astratta.

La seconda considerazione è sul carattere *non neutro* che, giustamente, l'autore – distaccandosi in questo dagli approcci di stampo funzionalista – rivendica per tale proposta come per qualsiasi altra in materia di mappatura delle competenze. Come osserva Perrenoud, "l'identificazione stessa delle competenze presuppone opzioni

³ Questa include le seguenti competenze specifiche: conoscere, per una data disciplina, i contenuti da insegnare, e la loro traduzione in obiettivi di apprendimento; lavorare a partire dalle rappresentazioni degli alunni; lavorare a partire dagli errori e dagli ostacoli di apprendimento; costruire e pianificare dispositivi e sequenze didattiche; impegnare gli alunni in attività di ricerca, in progetti di conoscenza.

⁴ Questa include le seguenti competenze specifiche: ideare e gestire situazioni-problemi adeguati a livello e alle possibilità degli alunni; acquisire una visione longitudinale degli obiettivi di insegnamento; stabilire legami con le teorie che sottendono alle attività d'apprendimento; Osservare e valutare gli alunni in situazioni d'apprendimento, secondo un approccio formativo; redigere bilanci periodici di competenze e prendere decisioni in progressione.

⁵ Questa include le seguenti competenze specifiche: gestire l'eterogeneità in seno a un gruppo classe; abbattere le barriere, allargare la gestione della classe con uno spazio più vasto; praticare il sostegno integrato, lavorare con alunni in grande difficoltà; viluppare la cooperazione tra alunni e certe forme semplici di mutuo insegnamento.

⁶ Questa include le seguenti competenze specifiche: suscitare il desiderio di apprendere, esplicitare il rapporto con il sapere, il senso del lavoro scolastico e sviluppare la capacità di autovalutazione nell'alunno; istituire e far funzionare un consiglio degli alunni (consiglio di classe o di istituto) e negoziare con gli alunni diversi tipi di regole e contratti; offrire attività di formazione opzionali, <<a scelta>>; favorire la definizione di un progetto personale dell'alunno.

⁷ Questa include le seguenti competenze specifiche: elaborare un progetto di gruppo e rappresentazioni comuni; animare un gruppo di lavoro, guidare riunioni; formare e rinnovare un gruppo pedagogico; affrontare e analizzare insieme situazioni complesse, pratiche e problemi professionali; gestire crisi o conflitti tra persone.

⁸ Questa include le seguenti competenze specifiche: elaborare, negoziare un progetto d'istituto; gestire le risorse della scuola; coordinare, animare una scuola con tutti gli interlocutori (parascolastici, di quartiere, associazioni di genitori, insegnanti di lingua e cultura d'origine); organizzare e fare evolvere, in seno alla scuola, la partecipazione degli alunni.

⁹ Questa include le seguenti competenze specifiche: animare riunioni d'informazione e di dibattito; guidare colloqui; Coinvolgere i genitori nella valorizzazione della costruzione dei saperi.

¹⁰ Questa include le seguenti competenze specifiche: utilizzare software per l'edizione di documenti; sfruttare le potenzialità didattiche di software in relazione agli obiettivi dei campi di insegnamento; comunicare a distanza per mezzo della telematica; utilizzare gli strumenti multimediali nel proprio insegnamento.

¹¹ Questa include le seguenti competenze specifiche: prevenire la violenza a scuola e nelle città; lottare contro i pregiudizi e le discriminazioni sessuali, etniche e sociali; partecipare alla costruzione di regole di vita comune riguardanti la disciplina a scuola, le sanzioni, l'apprezzamento della condotta; analizzare la relazione pedagogica, l'autorità, la comunicazione in classe; sviluppare il senso di responsabilità, la solidarietà, il sentimento di giustizia.

¹² Questa include le seguenti competenze specifiche: sapere esplicitare le proprie pratiche didattiche; redigere il proprio bilancio di competenze e il proprio programma personale di formazione continua; negoziare un progetto di formazione comune con colleghi (gruppo, scuola, rete).

teoriche e ideologiche, dunque un certo arbitrio nella rappresentazione del mestiere e delle sue sfaccettature” (p.12)

Su una linea convergente con quella di Perrenoud si muovono altri autori francesi. Paquay e Wagner (2001) che cercano di integrare diversi orientamenti e che, da differenti punti di vista (cognitivo, pedagogico, disciplinare, sociale e culturale), si sono occupati delle competenze professionali degli insegnanti arrivando a segnalare sei distinti *référentiels professionnels*¹³.

Gli autori, nella visione d'insieme dei sei *référentiels* vogliono fornire un quadro delle trasformazioni delle identità professionali degli insegnanti.

Maestro istruito	Tecnico	Pratico-artigiano	Pratico-riflessivo	Attore sociale	Persona
<i>Esplora saperi:</i> disciplinari e interdisciplinari didattici e epistemologici pedagogici, psicologici e filosofici	utilizza tecniche (audiovisive e altre) mette in opera saper fare tecnico e applica delle regole formalizzate	utilizza schemi d'azione altamente contestualizzati	riflette sulle pratiche e analizza i loro effetti produce strumenti innovativi opera attività di ricerca	si impegna in progetti collettivi analizza i giochi antro-sociali delle situazioni quotidiane	é in un continuo sviluppo personale é in un progetto d'evoluzione professionale é alla ricerca di relazioni comunicative

L'integrazione tra le sei prospettive¹⁴ passa attraverso la risposta a più interrogativi di fondo: cosa deve conoscere l'insegnante, cosa deve poter fare, come funziona la pratica professionale in azione, come funziona la professione dell'insegnare, quale complesso ruolo sociale svolge, cosa vuol dire "essere" e "vivere" da insegnante. Essere insegnante competente implica la consapevolezza dell'articolazione e della problematicità del ruolo in relazione a tutte le sei diverse prospettive.

3. La logica delle metodologie di analisi alla base dei modelli

I modelli prima sintetizzati hanno tratti peculiari e tratti comuni. Il modello comparativo internazionale è guidato da ragioni di *policy* e dalla necessità di guardare alla globalizzazione della professione. Si tratta di un modello distante dalle pratiche ma utile alla rappresentazione univoca della professione. I modelli italiani sono guidati dalle teorie socio/pedagogiche e manageriali e dalla pressione professionale ma si sforzano di considerare l'aspetto prossimale delle pratiche reali. I modelli francesi sono, a mio avviso, maggiormente diretti verso le caratteristiche soggettive dei docenti. I modelli di

¹³ Quello di *referentiel* è un costruito teorico dinamico che nasce all'interno del dibattito delle politiche pubbliche in Francia. Nel caso delle competenze degli insegnanti i *referentiels* sono uno strumento di lavoro, una base di dialogo attorno a prospettive diverse che insieme costruiscono la storia e la concezione di quel *mestiere* (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2001, pag. 247).

¹⁴ Proprio all'interno del costruito del *referentiel*, nessuna delle prospettive è esaustiva e ciascuna è portatrice di un elevato grado di problematicità. Ognuna fa riferimento a una tradizione disciplinare e culturale differente ma solo le diverse visioni, poste una accanto all'altra, mostrano la relatività di ogni prospettiva e la necessità di una visione composita tra tutte.

competenza, complessivamente, sono diretti a fornire rappresentazioni della pratica professionale al di là della sola dimensione del ruolo professionale.

Dal punto di vista operativo alcuni dei modelli presentati sono costruiti a partire dall'azione professionale e dai fenomeni di innovazione e di negoziazione di significati che in essa si vanno manifestando e si rendono evidenti, spesso per il tramite della ricerca empirica nelle scuole (es. modello ADI in Italia, i modelli cognitivisti italiani e i due modelli francesi). Questi modelli tendono a salvaguardare la dimensione generativa delle competenze da parte dei soggetti: le competenze, in questi casi, si formano nella pratica, soggettiva ed intersoggettiva, in modo tacito o riflessivo.

Gli altri modelli, in particolare il modello comparativo internazionale, e in parte anche il modello manageriale italiano, sono costruiti a partire dalle supposte esigenze funzionali del sistema, presentano una visione idealizzata della professione proponendo liste di competenze dichiarate, prescritte, necessarie, che devono tradursi in comportamenti osservabili e possibilmente misurabili.

4. Le implicazioni che i modelli di competenze hanno nella pratica professionale

I modelli mostrano i tratti di una sorta di globalizzazione delle caratteristiche della professione ma i modelli riescono a rappresentare la pratica reale? Sono in grado di fornire indicazioni conoscitive o prefigurano soltanto piani ideali di espressione della professione?

Le competenze degli insegnanti sono spesso implicite, si producono nella riflessività individuale e nel lavoro dentro e fuori l'aula.

Si tratta di competenze che si producono in contesti incerti ed a continuo rischio di depauperizzazione.

Le competenze non sono meccanismi ripetibili e riutilizzabili, si apprendono individualmente e collettivamente, si manifestano anche come significazione e di traduzione delle idee di cambiamento, nell'azione professionale e nella materializzazione di oggetti professionali in cui si intrecciano orientamenti valoriali con saperi didattici ed organizzativi.

Con le competenze emerge il campo dell'azione professionale possibile e si costruiscono i nuovi patrimoni professionali della scuola.

Secondo quanto proposto da Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud (2001) gli insegnanti professionisti dovrebbero essere capaci di interpretare e agire nella complessità delle situazioni relativamente alla loro pratica professionale ma anche rapportandosi al quadro delle trasformazioni istituzionali e dovrebbero mobilitare le loro risorse su più piani: cognitivo, affettivo, conativo e pratico.

I modelli presentati possono apparire freddi e formali ma possono anche essere utili ad avviare e sviluppare pratica riflessiva con gli stessi insegnanti (Schon 1993). I modelli,

questi illustrati o altri ancora, possono divenire strumenti di conoscenza nell'ottica di ricerche orientate a interventi sociologici attraverso cui gli attori sociali possano riconoscersi e riflettere in una fase di profonda trasformazione della scuola e delle identità professionali.

Bibliografia

Ajello A., V. Ghione (2000) "Quale Autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti" in Benadusi L. e Serpieri, R. (a cura di) *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma

Benadusi, L. (2002) "La "logica competenza" nella scuola" in L.Benadusi, G.di Francesco (a cura di), *Formare per competenze. Un percorso innovativo tra istruzione e formazione*, Tecnodid pp. 7-72

Benadusi L. , Landri P. (2002) "Verso la governance. L'eclissi della burocrazia scolastica e la costruzione del sistema dell'istruzione e della formazione", in *Economia e Lavoro*, n. 1, 2002

Cenerini, A., Drago, R.; (a cura di) (2001) *Insegnanti professionisti*, Erickson, Adi

Costa M. (1999), *Dirigere la scuola dell'Autonomia*, Isedi-Utet, Torino

Louis K. Marks H. M. Kruse S. (1996), "Teacher's Professional Community in Restructuring Schools" in *American Educational Research Journal* vol. 33 number 4, pp.757-98

Milani L. (2000) "Le competenze specifiche del mestiere di docente" in *Scuola italiana moderna* n.10

Yin Cheong Cheng e Kwork Tung Tsui (1999) "Multimodels of Theacher Effectiveness: Implications for Research" in *The Journal of Education Research*, January/February 1999 vol. 92 n.3

Paquay L., Altet M., Charlier E', Perrenoud P. (2001) *Former des enseignants professionnels*, De Boeck Université

Perrenoud P. (2002) *Dieci nuove competenze per insegnare*, Anicia, Roma

Schon D. A., *Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo,1993 (ed. or. 1983).

Viteritti A. (2004) "Le competenze degli insegnanti *traducono* i cambiamenti della scuola" in (a cura di) L.Benadusi e F.Consoli, *L'autonomia oltre l'Autonomia*, Il Mulino 2004 (in corso di pubblicazione)