

## La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito

Loredana Perla, Viviana Vinci

**Abstract** – *Didactics of the implicit is a research frontier opened ten years ago to explore the knowledge of teaching practice from which to build a theory of teaching practice useful also for the design of avant-garde training models. The model of collaborative research-training, based on the analysis of educational practices and descending from the paradigm of didactics of the implicit, allows to re-theorise teaching by enhancing the knowledge of practitioners and to question the current models of training, today built “in alternation” between theory and practice, with a clear predominance of theory over practice. Teacher training through research makes it possible to overcome the historical hierarchical distinction between researchers in didactics and teachers in schools. It is a frontier of University-School work in which the teacher takes on the role of an active research partner. The paper presents a paradigmatic example of an approach to teacher professional development: the DidaSco Project, active since 2010 at the University of Bari Aldo Moro.*

**Riassunto** – *La didattica dell'implicito è una frontiera della ricerca aperta dieci anni fa per esplorare i saperi della pratica insegnante a partire dai quali costruire una teoria della pratica insegnante utile anche per il disegno di modellistiche formative di avanguardia. Il modello della ricerca-formazione collaborativa, basato sull'analisi delle pratiche educative e discendente dal paradigma della didattica dell'implicito, consente di ri-teorizzare l'insegnamento valorizzando il sapere dei pratici e di mettere in discussione i modelli attuali di formazione, oggi costruiti “in alternanza” fra teoria e pratica, con una predominanza netta della teoria sulla pratica. La formazione insegnante attraverso la ricerca consente di superare la storica distinzione gerarchica fra ricercatori di Didattica e insegnanti delle Scuole. Si tratta di una frontiera di lavoro Università-Scuola in cui l'insegnante assume il ruolo di partner attivo della ricerca. Il contributo presenta un esempio paradigmatico di approccio per lo sviluppo professionale dell'insegnante: il DidaSco Project, attivo dal 2010 presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.*

**Keywords** – analysis of practice, practical knowledge, didactic implicit, collaborative research-training, DidaSco

**Parole chiave** – analisi di pratica, sapere pratico, implicito didattico, ricerca-formazione collaborativa, DidaSco

**Loredana Perla** è Professoressa Ordinaria di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università di Bari. Referente italiana dell'ISATT e del Réseau Ideki. Coordinatrice del Corso in Scienze dell'Educazione e della Formazione. Responsabile del Citel (Centro di Telemedicina), unità di ricerca “E-learning e promozione della salute”. Vincitrice del Premio Italiano di Pedagogia 2015. Direttrice della collana Didattizzazione (Milano, FrancoAngeli). Suoi interessi di ricerca prevalenti sono la Teacher and Higher Education, l'Analisi delle Pratiche educative, l'e-Health. Fra le sue pubblicazioni: *Testimoni di sapere didattico Vent'anni di formazione del docente di scuola secondaria* (Milano, FrancoAngeli, 2020); *Tessere la vita* (Milano, FrancoAngeli, 2019); *Valutare per valorizzare* (Brescia, La Scuola-Morcelliana, 2019).

**Viviana Vinci** è Ricercatrice di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria, abilitata per il ruolo di Professoressa Associata. Delegata dipartimentale per l'Orientamento e per i PCTO. Vice-coordinatrice del Corso in Scienze dell'Educazione e della Formazione. Referente eTwinning TTI. Vincitrice del Premio Italiano di Pedagogia 2014. I suoi interessi di ricerca prevalenti riguardano la teacher education, l'higher

education, la valutazione, l'educazione mediale, l'inclusione. Fra le sue pubblicazioni: *La musica sperimentata in verticale* (Lecce, Pensa MultiMedia, 2018); *Le competenze imprenditoriali degli insegnanti: sfide per la formazione* (in "Education Sciences & Society", 1, 2020); *Educare i bambini alla pratica musicale: un dispositivo di progettazione curricolare a partire dalla scuola dell'infanzia* (in "Revista Latinoamericana De Educación Infantil", 8, 1, 2020).

**Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, Loredana Perla è autrice dei paragrafi 2, 3, 5. Viviana Vinci è autrice dei paragrafi 1, 4, 6. Le autrici hanno contribuito alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.**

## **1. L'analisi delle pratiche educative e la "svolta pratica" nella ricerca didattica**

Fra le linee della ricerca didattica che hanno acquistato rilevanza nel panorama degli studi pedagogici vi è l'analisi delle pratiche educative (da ora in avanti AdP)<sup>1</sup>. Nata in area francofona per indicare le procedure di accompagnamento formativo dei docenti alla professione, ha finito col tempo per delinearci come nuovo modello di ricerca indipendente dalla formazione: un modello multi-approccio<sup>2</sup>, rispettoso della pluridimensionalità delle pratiche educative di cui intende illuminare l'articolazione interna in variabili socio-affettive, cognitive, didattiche, psicologiche, valoriali. Fra gli obiettivi di tale linea di ricerca multi/interdisciplinare è infatti anche quello di giungere ad affermare la complementarità scientifica dei diversi "sguardi di ricerca sulle pratiche"<sup>3</sup>. Un modello di lettura multi-approccio favorirebbe infatti, rispetto ad uno mono-angolato, il superamento del rischio di letture riduzionistiche delle pratiche educative, delle quali invece gli "sguardi plurali", pur incrociandosi senza pervenire a un nodo unificatore, restituirebbero una conoscenza più profonda.

Analizzare la pratica significa partire da una situazione educativa reale per ricavare e cercare di formalizzare in modelli teorici, a posteriori, per inferenza, senza giudizi o valutazioni, i saperi insiti nel processo di insegnamento-apprendimento, considerato come *processo interattivo situato*. Il fine dell'Adp è, insomma, comprendere *cosa gli insegnanti fanno realmente mentre insegnano* e contribuire al miglioramento delle stesse pratiche, con ricadute anche sulla formazione, attraverso la creazione di una postura riflessiva da parte degli insegnanti<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Elio Damiano e Cosimo Laneve hanno portato in Italia questa linea di ricerca nata in ambito francofono.

<sup>2</sup> Si veda a questo proposito C. Laneve, *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, Brescia, La Scuola, 2010 e J.F. Marcel, P. Olry, E. Rothier-Bautzer, M. Sonntag, *Les pratiques comme objet d'analyse*, in "Revue Française de Pédagogie", 138, INRP 2002, p. 140.

<sup>3</sup> Cfr. C. Laneve, *Dentro il "fare scuola"*, cit., pp. 13-35.

<sup>4</sup> Cfr. M. Altet, *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante*, cit; M. Altet, *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, Brescia, La Scuola, 2003; C. Blanchard-Laville, D. Fablet, *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2000; C. Laneve (a cura di), *Analisi della pratica educativa. Metodologie e risultanze della ricerca*, Brescia, La Scuola, 2005; C. Laneve, *Dentro il "fare scuola"*, cit.; R. Wittorski (Ed.), *L'Analyse des pratiques*, in "Education Permanente", 160, 2004; M. Bru, M. Altet, C. Blanchard-Laville, *À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages*, cit.; Schön D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (tr. it.), Bari, Dedalo, 1993; Schön D., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (tr. it.), Milano, FrancoAngeli, 2006.

Gli schemi costitutivi del sapere pratico<sup>5</sup> – acquisiti, più che per mezzo di una trasmissione esplicita, attraverso *esercizi strutturati* come l’osservazione di rituali, attività e strategie degli adulti, enigmi, giochi, scambio di doni, interazioni parentali – sono iscritti nelle più profonde disposizioni corporee e ciò che è essenziale nella competenza pratica si trasmette senza accedere al livello del discorso e della coscienza, ma attraverso il cosiddetto *habitus*, l’insieme di strutture, disposizioni e azioni che orienta e rende stabile l’agire sociale, in cui sono iscritte le *conoscenze in atto* del soggetto<sup>6</sup> e che, secondo la radice latina *habeo*, è acquisito, incorporato, irriflesso, abituale, dato per scontato, routinario<sup>7</sup>. Attraverso l’interazione le pratiche divengono *sensate*, abitate da un *senso comune*: tema, quest’ultimo, oggetto di ampia riflessione sociologica negli studi della vita quotidiana, focalizzati sui meccanismi attraverso cui le routine, la familiarità e il senso comune si costruiscono e decostruiscono quotidianamente nel linguaggio ordinario, nelle pratiche, negli atteggiamenti, nell’accettazione dei ruoli e dei rapporti dominanti nella società<sup>8</sup>.

La considerazione dell’insegnamento come sapere pratico e complesso ha stimolato una riflessione significativa – oltre che sul ruolo dell’insegnante – anche sulla nuova identità e sui differenti approcci della ricerca didattica, impegnata sempre più nel tentativo di formalizzare la pratica educativa, di far dialogare la teoria con la pratica, di analizzare non solo i processi di insegnamento-apprendimento in senso stretto, ma anche le pratiche quotidiane di lavoro, il sapere tacito e le routine dell’insegnante, le caratteristiche dei contesti di apprendimento, le narrazioni e scritture (biografiche e professionali) degli insegnanti, ecc.

Questa nuova definizione della ricerca rompe con la tradizione dominante fino agli anni Settanta, in cui gli studi didattici venivano condotti attraverso teorie (deduttive) come se l’insegnamento fosse ben noto, applicando teorie generali su come pensare l’insegnamento a casi particolari, secondo una logica di tipo *top-down*. A partire dagli anni Ottanta del Novecento, si è verificata una vera e propria rivoluzione negli studi educativi, sempre più orientati verso modalità osservative, induttive e analitiche. Diffusisi rapidamente in Europa e in America, secondo una linea di ricerca *bottom-up*, gli studi della *Nuova Ricerca Didattica*<sup>9</sup> cercano di superare il paradigma prescrittivo dominante e di rendere più intelligibile ciò che gli insegnanti fanno realmente quando insegnano<sup>10</sup>, nella constatazione di quanto l’insegnamento si configuri come un sistema complesso, imprevedibile e irriducibile a standard teorici; la teoria, di conseguenza, nasce dall’analisi delle pratiche didattiche e dei processi di insegnamento-apprendimento in situazione, costruite intersoggettivamente nel contesto della classe.

<sup>5</sup> Cfr. P. Bourdieu, *Il senso pratico* (tr. it.), Roma, Armando, 2005.

<sup>6</sup> Cfr. G. Vergnaud, *La théorie des champs conceptuels*, in “Recherches didactiques et mathématiques”, 10(2/3), 1991, pp. 133-170.

<sup>7</sup> Cfr. V. Vinci, *Le routine dell’insegnamento scientifico. Un percorso di ricerca-formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

<sup>8</sup> Cfr. P. Jedlowski, *Un giorno dopo l’altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*, Bologna, il Mulino, 2005; P. Jedlowski, *Il sapere dell’esperienza. Fra l’abitudine e il dubbio*, Roma, Carocci, 2008; A. Schutz, *Saggi sociologici* (tr. it.), Torino, UTET, 1979.

<sup>9</sup> E. Damiano, *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 8-9.

<sup>10</sup> Cfr. C. Laneve, *Analisi della pratica educativa*, cit.

## 2. La Didattica dell'implicito

Uno dei molteplici oggetti di studio dell'AdP è l'implicito delle pratiche di insegnamento. Oggetto non facile da studiare, l'implicito delle pratiche di insegnamento rimanda ad un universo di variabili complesse, sfuggenti, ambivalenti<sup>11</sup>. Anche per questo, esso pone al ricercatore una serie di ostacoli conoscitivi il superamento dei quali appare strettamente legato alle opzioni metodologiche che si effettuano al momento in cui si intenda accostarne lo studio.

Cosa si intende per implicito?

Come sottolinea Perla<sup>12</sup>, l'etimo del sostantivo rinvia al latino *implicitus* da *implicatus*, participio passato di implicare, che significa avvolgere, avvolgere. Esso indica ciò che è compreso e quasi avvolto in altro, per cui si deduce per via di allusioni, allusioni, induzioni, sottintesi. In riferimento al lavoro specifico dell'insegnante, l'implicito designa l'insieme dei saperi pratici, orchestrati con particolare competenza traspositiva (magistralità) che sono al cuore di quella sapienza tacita dell'insegnante chiamata, appunto, didattica dell'implicito.

Si tratta dunque di dare, attraverso l'analisi delle pratiche reali d'aula (dichiarate e agite), visibilità all'insieme di quelle variabili tacite "collocate" fra il compito prescritto dall'insegnante e l'apprendimento realizzato dall'allievo (variabili che sono alla base dei processi di gestione della classe e di didattizzazione dei saperi scientifici) e che, proprio perché per molti versi oscure anche alla consapevolezza di chi le agisce<sup>13</sup>, pongono problemi non lievi nel momento in cui le si voglia far "emergere" alla formalizzazione e comunicazione scientifiche.

Va precisato che la ricerca degli impliciti dell'insegnamento non si pone come una "dietrologia" interpretativa delle azioni di insegnamento. Non intende scrutare cause nascoste nel profondo della soggettività insegnante o far affiorare l'inconscio dell'anima, ma piuttosto agevolare – con lo stesso insegnante – l'individuazione di un senso intersoggettivo del "non-ancora-noto" delle pratiche professionali e di quell'insieme di elementi non canonici, adattivi, trasgressivi che sono alla base del pensiero abducente del docente, facendoli emergere alla consapevolezza e alla comunicazione al solo scopo di migliorare l'azione dell'insegnante.

L'implicito delle pratiche insegnanti si configura, entro questa cornice interpretativa, come il "materiale" primo di un'epistemologia del pensiero insegnante che "attende" l'emancipazione del pieno riscatto scientifico ma, anche, come l'obiettivo di una ricerca didattica che abbia l'ambizione di 'dire l'insegnamento'. E dalla chiarificazione di questa epistemologia del pratico – che si costruisce in situazione, negli intrecci delle attività sociali d'aula (e fuori dall'aula) e che è il risultato dell'appartenenza a un contesto e non il prodotto di uno standard prefissato culturalmente e acquisito fuori da quel contesto – oggi non è più possibile prescindere.

---

<sup>11</sup> In L. Perla, *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, Brescia, La Scuola, 2010, viene tracciata una prima "topica" delle principali fonti degli impliciti d'aula: le epistemologie ingenuie dell'insegnamento, le memorie biografiche, i copioni affettivi, le credenze, le abitudini (routines) informali del lavoro d'aula ecc.

<sup>12</sup> Cfr. *ibidem*.

<sup>13</sup> Cfr. A. Lam, *Tacit Knowledge. Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework*, in "Organization Studies", 3, 2000, pp. 487-513.

Entro questo quadro (le cui coordinate di fondamento in Italia sono state delineate dalla Nuova Ricerca Didattica) si comprende lo sforzo di individuare una topica e le metodologie più idonee per studiare gli impliciti dei saperi pratici degli stessi insegnanti.

Oltre a far avanzare la conoscenza sull'insegnamento, la ricerca sugli impliciti del sapere pratico *educa chi educa*: "non intende scrutare cause nascoste nel profondo della soggettività insegnante o far affiorare l'inconscio dall'anima, ma piuttosto agevolare – *con lo stesso insegnante* – l'individuazione di un senso intersoggettivo del "non-ancora-noto" delle azioni professionali, facendolo emergere al solo scopo di migliorare l'agire magistrale"<sup>14</sup>.

Grazie anche all'apporto delle ricerche scolastiche a orientamento clinico e a quelle sulla cognizione informale dell'insegnante nella definizione della *traiettoria* della ricerca sugli impliciti dell'insegnamento, Perla delinea una prima *topica degli impliciti dell'insegnare* strutturata su due livelli di variabili da analizzare:

- i "topoi organizzatori", comprendenti le comunicazioni d'aula, le dinamiche che sostengono l'esercizio del potere, la memoria non-scritta di un'istituzione, le abitudini informali e le *routine*, le latenze dei gesti professionali;
- i "topoi personali", comprendenti, fra tante variabili, le epistemologie ingenue, le parole non dette, le memorie biografiche, l'affettività e la corporeità, le credenze, i dilemmi e il disagio non dichiarato dell'insegnante<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> L. Perla, *Didattica dell'implicito*, cit., p. 90.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 61.

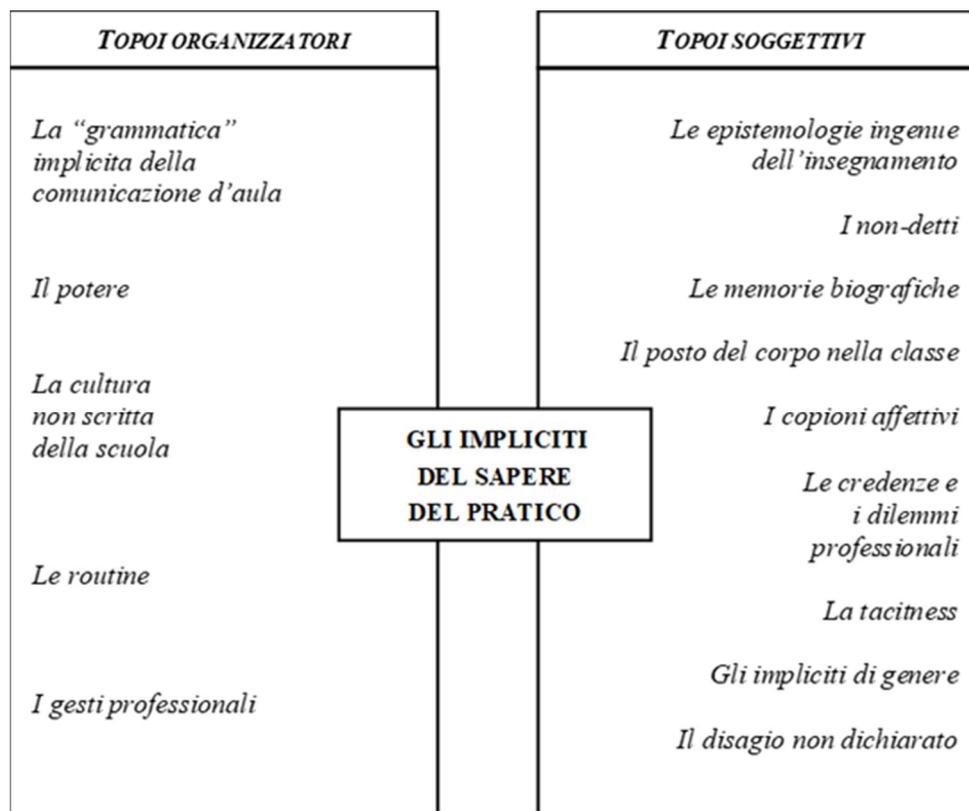


Figura 1 – Tòpica dell'implicito del sapere del pratico<sup>16</sup>

Gli impliciti sono nascosti nelle pieghe dell'ordinario "fare Scuola", nelle routines, nella comunicazione non-verbale, nelle latenze affettive, nei gesti professionali, nell'ordine dei turni conversazionali spesso inconsapevolmente orientato. Quando si cerca "l'invisibile" in quel microcosmo opaco fatto di *relazioni* che è la vita di un'aula occorre pensare ad approcci metodologici di ricerca che facciano apparire l'oggetto cercato dall'oscurità in cui si cela<sup>17</sup>. Approcci basati su una razionalità comprensiva la quale, rispetto alla razionalità limitata (causa-effetto), non impone di isolare il particolare osservato dal quadro delle relazioni di insieme, da quel che C. Blanchard-Laville chiama il "campo pedagogico" in cui si muovono insegnanti e allievi.

Gran parte degli impliciti delle pratiche educative è totalmente "impermeabile" ad approcci di tipo naturalistico-positivo che poggiano su modelli a razionalità limitata. La vita d'aula chiede "sguardi" ecologici sulla realtà e disegni di ricerca che "mettano alla prova" l'indagine con le luci

<sup>16</sup> L. Perla, *Didattica dell'implicito*, cit., p. 61.

<sup>17</sup> D. Demetrio, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992, p. 86.

e con le ombre del contesto d'aula, con l'immaginario e l'estetico delle sue relazioni, con l'indizio e la "traccia" dell'insegnare e apprendere. Disegni che diano voce ai quattro "esistenziali" che attestano<sup>18</sup> l'essere-nel-mondo dei protagonisti della vita d'aula: la temporalità (il tempo in aula); la spazialità (lo spazio dell'aula); la corporeità (il corpo in aula), la comunalità (le relazioni umane nell'aula). Non è l'analisi scientifica del "fatto", dunque, che ha importanza nella ricerca dell'implicito, ma la ricaduta che il "fatto" esercita nelle rappresentazioni che se ne fanno i soggetti.

Il problema metodologico è, dunque, quello di trovare i dispositivi più appropriati per dar voce alle *modalità di percezione soggettiva delle esperienze della vita d'aula*.

### 3. Esplorare la pratica (implicita) dell'insegnante: opzioni metodologiche

L'attenzione fondamentale alla soggettività dell'agente, al suo punto di vista sulle pratiche, alla comprensione di ciò che un certo fenomeno significa per il soggetto che lo esperisce, rende i paradigmi di ricerca fenomenologico-ermeneutico e clinico-critico particolarmente appropriati per lo studio degli impliciti delle pratiche d'aula. Essi offrono delle possibilità di indagine descrittiva, riflessiva e interpretativa che colgono l'essenza delle esperienze d'aula in modi ragionevoli più che razionalistici, caratterizzati da "distensione"<sup>19</sup> piuttosto che dall'imperialismo conoscitivo di una razionalità analitica. L'implicito, infatti, si accosta con umiltà, si guarda con "occhi spalancati"<sup>20</sup>, con una postura priva di pregiudizi e ricettiva, nel senso che non tende a *dire* ma piuttosto ad *ascoltare*, ad attendere pazientemente l'inatteso, a stupirsi di fronte all'impensato. L'"oggetto" osservato, infatti, non è "là fuori", ma è il suo fenomeno, è la rappresentazione che ciascuno se ne fa. Oppure è l'invisibile, quanto si rivela solo a certe condizioni<sup>21</sup>. La fedeltà al fenomeno è, dunque, particolarmente importante nella ricerca degli impliciti che sono sempre avviluppati in reti di rappresentazioni già date sulle quali occorre fare *epoché* per auspicare l'emergere del *non-ancora-noto*.

L'atteggiamento di ricerca sarà dunque sensibile alla valorizzazione della persona (idiografico e personalista), attento alla sfumatura del fenomeno (qualitativo), senza però sfuggire l'onere del confronto per dare attendibilità all'interpretazione (analisi plurale, triangolazione dei risultati, restituzione plurima, co-esplicitazione). La riflessività clinico-critica risulta poi partico-

<sup>18</sup> L'attestazione, come è noto, è secondo Ricoeur l'impegno concreto di un sé che vive la situazione del suo essere-nel-mondo come iniziativa responsabile, come coscienza morale. Cfr. P. Ricoeur, *Sé come un altro*, tr. it., Milano, Jaca Book, 1993.

<sup>19</sup> M. Scheler, *Il valore della vita emotiva*, tr. it., Milano, Guerini, 1999, p. 167-8.

<sup>20</sup> L'espressione è di E. Stein in *Introduzione alla filosofia*, tr. it., Roma, Città Nuova, 1998.

<sup>21</sup> Scrive Merleau-Ponty "La peculiarità del visibile è di avere una fodera di invisibile in senso stretto, che esso rende presente come una certa assenza"; cfr. M. Merleau-Ponty, *Il visibile e l'invisibile*, tr. it., Milano, Bompiani, 1999.

larmente adatta per agevolare il percorso di esplicitazione, “per riflettere, decostruire e interpretare significati, destrutturandone le componenti simboliche e materiali”<sup>22</sup>. Essa analizza le pratiche d’aula per de-costruirle<sup>23</sup> e ri-costruirle attraverso una co-riflessione che viene attivata con gli stessi insegnanti.

Queste le ragioni che giustificano la congruenza di tali paradigmi con uno studio degli impliciti delle pratiche d’aula:

a) la primarietà accordata alla “cognizione diretta”, ovvero per *acquaintance* della pratica dell’insegnare. Atti di cognizione diretta sono il “sentire immediato”, la “percezione soggettiva” delle cose, l’intuizione, l’empatia. L’opera di esplicitazione, che la si chiami “chiarificazione”<sup>24</sup>, “disfare”<sup>25</sup>, “attendere che l’altro si presenti da sé”<sup>26</sup>, è basata in primo luogo su tali atti che permettono di cogliere le qualità dei fenomeni, sempre cariche di specifiche tonalità affettive (le cosiddette *qualità terziarie*<sup>27</sup>);

b) la centralità assegnata al “chi” insegnante, alla sua “voce”, alla sua intenzionalità nella ricerca. Centralità della voce insegnante non significa un privilegiare ingenuamente la soggettività insegnante come fondamento delle pratiche, ma valorizzare il suo *pieno coinvolgimento nella ricerca* (nessuna ricerca può dire l’implicito se l’insegnante non ne condivide meta e procedure, se non è partner<sup>28</sup> attivo della ricerca e, dunque, né “destinatario”, né “fonte”<sup>29</sup>);

c) l’attenzione per il *sottobanco*<sup>30</sup> del “fare scuola”;

d) la condivisione del presupposto che in tutte le pratiche di insegnamento agisce la dinamica di un intreccio solidissimo fra la vita personale (e sociale) dell’insegnante e la sua vita professionale, fra il suo “fare Scuola” e il suo “modi-di-essere-nel-mondo”<sup>31</sup>, con se stesso e con gli altri;

---

<sup>22</sup> M.G. Riva, *Studio clinico sulla formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

<sup>23</sup> Decostruzione e interpretazione sono il recto e il verso dello stesso modello di ricerca fenomenologico-clinico: un modello centrato sullo smascheramento del “nascosto”, sulla chiarificazione del pregiudizio, del non-detto, dell’impensato delle pratiche d’aula. In questa prospettiva lo assumo come “modello di analisi dei discorsi e dei gesti del pratico. Per l’applicazione del modello decostruzionista alla formazione insegnanti, cfr. E. Isidori, *Il modello decostruzionista nella ricerca pedagogica. Contributi per la formazione degli insegnanti*, Roma, Aracne, 2005.

<sup>24</sup> Cfr. M. Zambrano, *Claros del bosque*, Barcelona, Seix Barral, 1993 (tr. it. *Chiari di bosco*, Milano, Feltrinelli, 1986) e anche, della stessa autrice, *Note di un metodo*, Napoli, Filema, 2003.

<sup>25</sup> L. Mortari, *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Napoli, Liguori, 2006, p. 43.

<sup>26</sup> M. Heidegger, *Gelassenheit*, Pfullingen, Verlag Günther Neske, 1959 (tr. it. *L’abbandono*, Genova, Il Melangolo, 1989, p. 49).

<sup>27</sup> R. De Monticelli, *L’ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Milano, Garzanti, 2003, pp. 69, 71.

<sup>28</sup> Cfr. E. Damiano, *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, cit.

<sup>29</sup> Preferiamo utilizzare la denominazione di insegnante-partner, piuttosto che quella di insegnante-fonte poiché, entro la cornice teorica in cui colloco la ricerca, l’insegnante è co-autore della conoscenza dell’insegnamento.

<sup>30</sup> Cfr. R. Massa, L. Cerioli, *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 1999.

<sup>31</sup> Cfr. C.R. Rogers, *Un modo di essere*, tr. it., Firenze, Psycho, 1983.

e) la preferenza di utilizzo di dispositivi idiografici<sup>32</sup> di espressione della voce insegnante: scritture autobiografiche, Self-study, video-casi.

Lo sforzo del ricercatore andrebbe dunque orientato all'esperienza della vita d'aula, alla esplicitazione dei significati che gli insegnanti attribuiscono alle loro pratiche quotidiane, alla chiarificazione dei modi e delle forme con le quali essi costruiscono le condizioni di realizzazione delle stesse pratiche.

A tal fine occorrerebbe adottare un metodo che consenta l'"immersione" del ricercatore nell'esperienza d'aula così come viene *vissuta, pensata, agita* dai suoi protagonisti principali: insegnanti e allievi. Il conoscere della pratica, infatti, non è un processo di realismo ingenuo che chiama in causa una realtà oggettiva, indipendente da coloro che la conoscono, e che può essere "osservata" e "scoperta" da un ricercatore esterno, neutrale. Il conoscere della pratica è un'attività creativa, artistica, sociale, immaginativa (e infatti *artistry* è il nome ad essa attribuito da D. Schön e C. Argyris<sup>33</sup>), che chiama in causa l'insieme delle attribuzioni con le quali i soggetti danno senso e significato a se stessi, alle relazioni, ai loro mondi vitali. Di qui l'opportunità di ricorrere, nello studio degli impliciti della vita d'aula, ad approcci di ricerca paradigmaticamente qualitativi ma rigorosi nel metodo<sup>34</sup>, prossimi alle pratiche reali di insegnamento ma capaci anche di *mettere-a-distanza-le-pratiche*, di dar voce alle storie dei singoli, al loro modo di abitare relazioni e contesti. Approcci *armchair walkthrough*<sup>35</sup> che però solo l'esperienza della ricerca e con la ricerca nelle pratiche pone al vaglio del veramente utile, nel rispetto di quattro criteri:

- a) lo *sfondo ecologico*, che tende a ri-guardare le pratiche d'aula in modi "comprensivi", capaci di abbracciare (il *Verstehen* di K. Jaspers) la realtà studiata;
- b) la *situatività*, che fa contestualizzare procedure e interpretazioni ai luoghi di svolgimento della ricerca;
- c) il *rigore*, che mantiene "saldo" lo spessore dell'indagine al di là delle opzioni di metodo compiute dal ricercatore facendo decifrare-triangolare-intepretare<sup>36</sup> sistematicamente i dati emergenti;

<sup>32</sup> Secondo la nozione di idiografia le singolarità, pur appartenenti a un genere, vengono accostate nella ricerca come se non appartenessero ad alcuna categoria. L'opzione idiografica (che origina negli ambiti di psicologia analitica e sociale, sociologia, antropologia) risulta particolarmente adatta sul "sommerso" delle pratiche d'aula.

<sup>33</sup> D. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit., p. 147.

<sup>34</sup> Cfr. L. Mortari, *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, in "Education Sciences & Society", 1, 2010, pp. 143-156.

<sup>35</sup> Letteralmente "viaggio immaginario stando in poltrona". È il processo mentale che il ricercatore sviluppa nel momento in cui ha deciso di accostare un certo ambito di studio e che consta nella sequenza di domande-risposte circa le opzioni metodologiche: se faccio questa domanda di ricerca allora avrò bisogno di usare questo metodo particolare, cercare questo tipo di informazioni e coinvolgere questi partecipanti, utilizzare questi dispositivi, trattare e analizzare i dati in questo particolare modo e presentare i risultati in questa forma. L. Richards, J.M. Morse, *Fare ricerca qualitativa*, tr. it, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 55.

<sup>36</sup> Essenziale nella ricerca sugli impliciti è la triangolazione dei dati. Esiste una triangolazione delle fonti (impiego di più fonti di dati); una triangolazione fra ricercatori; una triangolazione metodologica (utilizzo di più metodi per indagare lo stesso oggetto); una triangolazione interdisciplinare (confronto fra letterature scientifiche di area affine sul medesimo oggetto).

d) la *riflessività* che fa luce sul problema etico (ed epistemico) del ruolo del ricercatore che, nell'indagine degli impliciti d'aula, va riletto non più in funzione interpretativa, ma collaborativa e co-autoriale<sup>37</sup>, seguendo l'appello della tradizione fenomenologica. Per un verso, infatti, occorre far emergere il ruolo attivo dell'insegnante, il suo intenzionare le pratiche della vita d'aula. Per altro verso il ricercatore non è un mero glossatore-interprete di quel "testo" che è la vita d'aula, ma ne diventa, che lo voglia o no, collaboratore e co-autore, il che implica un lavoro autoanalitico non lieve sul sé-in-ricerca e sul dialogo da saper costruire con l'insegnante-partner, da svolgere di pari passo con lo svolgersi della ricerca<sup>38</sup>, in modi distesi, solidali, non predatori.

In tutti i protocolli di ricerca sugli "impliciti" va data poi particolare attenzione alla fase della *testualizzazione*<sup>39</sup>, ovvero alla trasformazione dell'esperienza della vita d'aula nelle forme testuali scelte per la ricerca. Quasi tutto il materiale di una ricerca sugli impliciti della vita d'aula è, infatti, costituito da scambi comunicativi. Che sia la trascrizione di un'intervista esplicitativa<sup>40</sup> o ermeneutica<sup>41</sup>, il racconto episodico<sup>42</sup>, il commento a un video-caso<sup>43</sup>, il resoconto del ricercatore sull'andamento dell'indagine, la testualizzazione fissa l'esperienza dei protagonisti della ricerca in forme di "scrittura intermediaria"<sup>44</sup> che diventano il punto di ancoraggio dell'interpretazione e della conclusione dello studio. Questo passaggio non è senza conseguenze se il ricercatore affida l'interpretazione solo a se stesso e/o al solo gruppo dei ricercatori o se, diversamente, decide di co-costruire l'interpretazione con gli insegnanti, seguendo il paradigma della ricerca collaborativa<sup>45</sup>.

---

<sup>37</sup> Cfr. L. Caronia, *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.

<sup>38</sup> Cfr. A. Schutz, *La fenomenologia del mondo sociale*, Bologna, il Mulino, 1974. È quell'essere-in-situazione del ricercatore che, all'interno della produzione scientifica delle scienze sociali e da qualche tempo anche pedagogiche, va acquistando dignità di testimonianza in forma di resoconti scritti sulla postura del ricercatore.

<sup>39</sup> L. Caronia, *Costruire la conoscenza*, cit., p. 42.

<sup>40</sup> Cfr. P. Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, Paris, ESF éditeur, 1994 (tr. it. *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Roma, Carocci, 2005).

<sup>41</sup> Cfr. P. Diana, P. Montesperelli, *Analizzare le interviste ermeneutiche*, Roma, Carocci, 2005.

<sup>42</sup> Cfr. L. Perla, *L'implicito malessere ex cathedra*, in C. Laneve (ed.) *Le scritture del disagio*, numero monografico di "Quaderni di didattica della scrittura", Roma, Carocci, 2009, p. 25-43.

<sup>43</sup> Cfr. F.V. Tochon, *Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feed-back e la riflessione con i video nella pratica della ricerca pedagogica*, in R. Goldman, R. Pea, B. Barron, S.J. Derry, *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2009, pp. 83-101.

<sup>44</sup> Cfr. P. Achard, *L'écriture intermédiaire*, in M. Perrot, M. De La Soudière, *L'écriture des sciences de l'homme: enjeux*, in "Communications", n. 58, 1994, pp. 5-22.

<sup>45</sup> È il paradigma metodologico entro il quale ci collochiamo. Per un primo approccio vedi A. Lieberman, *Collaborative research: Working with, not working on*, in "Educational Leadership", 43, 5, 1986, pp. 28-32; A. Lieberman, *Collaborative work*, in "Educational Leadership", 44(1), 1986, pp. 4-8; T.F. Carney, *Collaborative inquiry methodology*, University of Windsor, 1990; J. Benington, J. Hartley, *Co-research: Insider/outsider teams for organizational research*, in C. Dans Cassell, G. Symon (Eds.), *Essential guide qualitative methods in organizational research*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2004, pp. 361-371; F.M. Connelly, D.J. Clandinin, *The promise of collaborative research in the political context*, in S. Dans Hollingsworth, H. Sockett (Eds.), *Teacher Research and Educational Reform*, 93rd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, IL, University of Chicago Press, 1994.

#### 4. Il paradigma della ricerca collaborativa

Analisi di pratica e studio del sapere pratico chiedono statuti di ricerca peculiari. Lo statuto della ricerca di tipo *collaborativo*<sup>46</sup> si presta bene a valorizzare lo scambio epistemologico fra l'universo esperienziale del pratico-insegnante (con i suoi *saperi pratici*) e l'universo teorico del ricercatore (con le sue *conoscenze teoriche e metodologiche*)<sup>47</sup>. La ricerca collaborativa mira a trasformare la realtà didattica mentre si fa ricerca con gli insegnanti, a *formare* gli stessi insegnanti *mentre si fa ricerca*<sup>48</sup>.

La prospettiva è di *co-costruzione*: ricercatore e insegnante lavorano insieme, per cui i protocolli metodologici, le scelte e le risultanze sono co-gestiti fra ricercatori e docenti, che assumono sicuramente posture diverse, ma parimenti partecipative, in un rapporto basato sulla fiducia, sulla reciprocità, sul dialogo a-valutativo. Si tratta di un canone assai diverso da quello che considera l'insegnante "fonte" del lavoro del ricercatore e che differisce anche dalla ricerca-azione, in cui l'insegnante è in una postura di "apprendimento" di ciò che il ricercatore dice e agisce (per esempio tende a osservare e a riutilizzare l'apparato metodologico del ricercatore anche successivamente al termine del percorso di indagine). Nella ricerca-collaborativa ricercatore e insegnante sono *partner* nella ricerca e, insieme, co-costruiscono una conoscenza *della pratica*<sup>49</sup> attraverso un'interazione connotata da stile relazionale *fenomenologicamente* orientato e basato sulla fiducia, sulla reciprocità, sul dialogo a-valutativo<sup>50</sup>.

La relazione fra insegnanti e ricercatori si posiziona in forme non gerarchiche, ma di *accompagnamento metodologico*, in cui la ricerca offre alle scuole mediatori e dispositivi di professionalizzazione e progettualità indispensabili per migliorare e valorizzare il contesto scolastico.

<sup>46</sup> Cfr. S. Biémar, K. Dejean, J. Donnay, *Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens*, in "Recherche et formation", 58, 2008, pp. 71-84; S. Desgagné, *Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*, in "Revue des sciences de l'éducation", vol. XXIII(2), 1997, pp. 371-393; S. Desgagné, N. Badnarz, C. Couture, L. Poirier, P. Lebus, *L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation*, in "Revue des sciences de l'éducation", vol. XXVII(1), 2001, pp. 33-64; L. Perla, *Il rapporto Università-Scuola: una quaestio "semplessa"*, in G. Elia (ed.), *La complessità del sapere pedagogico fra tradizione e innovazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 247-257.

<sup>47</sup> Cfr. L. Perla (a cura di), *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2014.

<sup>48</sup> Cfr. L. Perla, *Didattica dell'implicito*, cit.; L. Perla, *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2011; P. Magnoler, *Ricerca e Formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012.

<sup>49</sup> Cfr. S. Desgagné, *Le défi de production de «savoir» en recherche collaborative: autour d'une de reconstruction d'analyse de récits de pratique enseignante*, in M. Anadon (Ed.), *La recherche participative*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 2007; J. Donnay, E. Charlier, *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2006.

<sup>50</sup> J. Donnay distingue cinque posture dell'insegnante e del ricercatore nel campo della ricerca che hanno il merito di dimostrare che ricerca e pratiche sono su un continuum in cui i ricercatori e gli insegnanti possono identificare un terreno comune di riflessione. Cfr. J. Donnay, E. Charlier, *Apprendre par l'analyse de pratiques*, cit.

In una ricerca collaborativa, l'insegnante diventa *partner* del ricercatore, per quanto permangono motivazioni diverse all'incontro: mentre il ricercatore mira a produrre conoscenza generalizzabile e comunicabile alla comunità scientifica e considera le pratiche dei casi esemplari dai quali far partire le sue domande, l'insegnante racconta la pratica per confrontarla, per analizzarla, per estrarre da essa una conoscenza che gli serva per meglio agire. Al di là delle divergenze di interessi, tuttavia, nella ricerca a statuto collaborativo l'insegnante informa epistemicamente ed eticamente il dato *alla pari* del ricercatore. Ciò significa che la scelta dei temi di indagine, i criteri di validità dei dati, il giudizio su ciò che conviene assumere per lo svolgimento produttivo della ricerca, la validazione degli esiti vengano negoziati sin dal primo istante, in modo condiviso. Se il ricercatore è sul campo, insomma, lo è anche l'insegnante e dunque entrambi sono legittimati a "dar forma" all'oggetto di indagine e ad assumere la responsabilità di quanto la ricerca produce o non produce.

Quali le condizioni di una ricerca sulle pratiche della vita d'aula a statuto collaborativo?

La prima: la costruzione di una partnership Scuole-Università non estemporanea, edificata nei tempi lunghi della conoscenza solidale e definibile, più che nei termini di *academic-practitioner relationship*, in quelli di *co-equal relationship*<sup>51</sup>. Come evidenziato da Christopher Day, da tempo nelle comunità scientifiche pedagogiche internazionali esistono esempi di *academic-practitioner relationship* fra Dipartimenti universitari e/o singoli accademici con Scuole o gruppi di insegnanti. Esperienze di questo tipo sono documentate da più di vent'anni in America<sup>52</sup>, in Canada<sup>53</sup>, in Inghilterra<sup>54</sup>, in Francia<sup>55</sup>, in Italia<sup>56</sup>, ma si tratta di partnership nelle quali l'insegnante non è quasi mai coinvolto in una relazione *co-equal*, radicata in un compito comune o in una preoccupazione condivisa col gruppo dei ricercatori. Il "compito" viene perlopiù deciso da questi ultimi, le Scuole *cooperano*, gli insegnanti sono *fonti* e dunque restano nel regime del "sistema osservato".

La seconda: l'attenzione alla funzione *migliorativa* della ricerca. Una ricerca sulle pratiche della vita d'aula si configura anche come risposta al "bisogno" di intelligibilità e di superamento delle criticità della vita dell'aula. È dunque, in qualche modo, anche una ricerca utile nel senso

---

<sup>51</sup> Cfr. C. Day, *The Role of Higher Education in the Professional Development of Teacher: Threat or Challenge?*, in D. Van Veen, W. Veugelers (Eds.), *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding*, Garant, Apeldoorn, The Netherlands 1996, p. 32; S. Biémar, K. Dejean, J. Donnay, *Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens*, cit.

<sup>52</sup> Cfr. S. Hollingsworth, *Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach*, in "American Educational Research Journal", 26(2), 1989, pp. 160-189.

<sup>53</sup> Cfr. M. Fullan, *Successful school improvement. The implementation Perspective and Beyond*, Buckingham Philadelphia, Open University press, 1992.

<sup>54</sup> Cfr. C. Day, *Professional learning and researcher intervention: An action research perspective*, in "British Educational Research Journal", 11(2), 1985, pp. 133-152.

<sup>55</sup> Cfr. J. Donnay, M. Bru, *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2002.

<sup>56</sup> Cfr. C. Laneve, *Analisi della pratica educativa*, cit.; L. Perla, *Didattica dell'implicito*, cit.; L. Perla, *L'eccellenza in cattedra*, cit.; L.S. Agrati, *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*, Roma, Carocci, 2008; L.S. Agrati, *Mediazione e insegnamento. Il contributo di Peirce al sapere didattico*, Milano, FrancoAngeli, 2020; V. Vinci, *Le routine dell'insegnamento scientifico*, cit.; V. Vinci, *La musica sperimentata in verticale. Un'ipotesi di progettazione curricolare dalla scuola dell'infanzia ai Licei musicali*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018.

in cui lo sono le ricerche *evidence-based*, orientate cioè a individuare ciò che “conta” o può “contare” per migliorare le pratiche educative<sup>57</sup>.

La terza: l’attitudine del ricercatore a sviluppare una “sana” diffidenza nei confronti del pensare per categorie preventivamente scelte, degli “a-priorismi” analitici, delle credenze fallaci, delle “impudenze congetturali” (sono tutti *idola fori* dell’analisi delle pratiche). E poi, l’attenzione alla sistematica interrogazione del mondo *proprio* di impliciti, ovvero di quell’universo personale fatto di orientamenti esistenziali, passioni, estetiche, morali radicati nel profondo della biografia del ricercatore e che sono tali “unicamente per il loro titolare, (*ma che, n.d.r.*) non sono il mondo”<sup>58</sup>. Su tale universo interiore è bene esercitare quella fenomenologia del nascosto<sup>59</sup>, quell’autocomprensione epistemica che allena la mente a non compiere inferenze improprie sui materiali della ricerca e a temperare le tentazioni intrusive dell’io del ricercatore “che fruga il dato” a favore, invece, dell’ascolto quieto della realtà accostata.

La quarta e ultima condizione dello statuto collaborativo consiste nelle modalità di autenticazione interpretativa e di restituzione dei corpus discorsivi prodotti dall’indagine: testi e video-registrazioni soprattutto. Trascrizioni di interviste, videoriprese, resoconti narrativi delle esperienze educative degli insegnanti, sono tutte forme diverse di mediazione simbolica delle pratiche e non sono né *context-free*, né *value-free*. Lo statuto collaborativo della ricerca suggerisce forme co-autoriali di interpretazione che tutelano il più possibile la “misteriosa presenza dell’altro”<sup>60</sup> insegnante nei testi, salvaguardandone l’irriducibilità personale attraverso l’assoluta fedeltà a quanto il testo comunica e la negoziazione interpretativa. Jeanne Hersch, allieva di Karl Jaspers, ha saputo descrivere con raffinatezza lo stile di questo accostamento ai materiali dell’analisi, evidenziando che per avvicinarsi al “centro di forza” di un pensiero “altro” non basta la comprensione oggettiva. Occorre rifare, rivivere interiormente, lo stesso movimento, far risuonare dentro di sé il “timbro” dell’altro pensiero, scivolargli dentro lasciandosi trasportare fino a “pensare soggettivamente con l’autore”<sup>61</sup>.

Coinvolgere gli insegnanti nella presa di coscienza, formalizzazione e documentazione<sup>62</sup> delle proprie pratiche didattiche significa anche lavorare alla creazione di dispositivi e artefatti *nati dall’analisi della pratica* e alla costituzione di *archivi didattici di esperienze di insegnamento*

<sup>57</sup> Cfr. R. Slavin, *Evidence-Based Reform in Education: Which Evidence Counts?*, in “Educational Researcher”, 37, 1, 2008, pp. 47-50.

<sup>58</sup> Dei mondi invisibili di cui l’uomo non riesce ad avere “certezza intima” parla M. Merleau-Ponty in *Il visibile e l’invisibile*, cit., p. 24.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 262.

<sup>60</sup> C. Laneve, *Scrittura e pratica educativa*, cit., p. 181.

<sup>61</sup> J. Hersch, *Rischiare l’oscuro. Autoritratto a viva voce. Conversazioni con Gabrielle e Alfred Dufour*, tr. it., Milano, Dalai Editore, 2006, p. 18.

<sup>62</sup> Sul tema cfr. L. Perla (ed.) *Scritture professionali. Metodi per la formazione*, Bari, Progedit, 2012; L. Perla, *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*, Milano, FrancoAngeli, 2014; L. Perla, *DocumentAZIONE = ProfessionalizzAZIONE? Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti*. In P. Magnoler, AM. Notti, L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017, pp. 69-87; L. Perla, *Tessere la vita. Scrittura e Sessantotto in cinque microstorie da leggere a scuola: una ricerca didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

scientifico<sup>63</sup>: tutte operazioni che comportano, tuttavia, un cambiamento innanzitutto dei contesti organizzativi scolastici e della cultura dei suoi membri.

Occorre accompagnare gli Istituti scolastici nella costruzione di una cultura della condivisione, la cultura della *rete di scuole*, che può risultare proficua e produttiva solo se condotta con *tempi lunghi* a partire dalla *ricerca sulle pratiche* e dal confronto critico e riflessivo fra insegnanti; incrementare la cultura del *partenariato collaborativo fra reti di scuole e Università*, attivando nuclei di insegnanti impegnati nella ricerca (in veri e propri Dipartimenti di ricerca a scuola), nel miglioramento delle stesse pratiche, nella formazione, nel *mentoring*, nell'accompagnamento dei futuri insegnanti; affiancare infine, alla formazione iniziale contenutistico-disciplinare, forme di ricerca durante il *praticantato*, che aiutino gli insegnanti – sostenuti da ricercatori con esperienza metodologica ed epistemologica – a riflettere sulla propria pratica e sulle proprie credenze. Si tratta di passare da una ricerca solo *ratificativa* – quale quella tradizionalmente finalizzata ad una maggiore intelligibilità delle variabili nei processi di insegnamento-apprendimento<sup>64</sup> – ad una prospettiva, sostenuta da Perla, di ricerca *migliorativa* ovvero *utile*: “può costituire un aiuto sostanziale alla comprensione più chiara delle variabili di azione dell'insegnamento ma anche promuovere l'attivazione nell'insegnante di processi autoriflessivi utili a introdurre variabili modificative dell'azione svolta in aula”.<sup>65</sup>

I paradigmi riflessivi della *formazione a partire dalla ricerca*<sup>66</sup> permettono di *apprendere dall'esperienza*, mettendo alla prova le teorie assunte nell'interiorizzazione delle routine grazie al coinvolgimento degli insegnanti nella presa di coscienza, formalizzazione e documentazione delle proprie pratiche. È un modello di professionalità, questo, che considera l'insegnante come un *esperto pratico-riflessivo* dotato di competenze specifiche, specialistiche, nate da saperi razionali scientifici e saperi derivanti dall'esperienza (che devono *saper essere esplicitati*): un insegnante *autonomo, responsabile*, capace di riflettere *durante* l'azione e di rispondere alle domande emergenti dal contesto.

## 5. Un modello collaborativo di sviluppo professionale: DidaSco project per la formazione in servizio

Sullo sfondo di tali premesse teorico-metodologiche, nell'ambito del gruppo di ricerca DidaSco<sup>67</sup> (Didattiche Scolastiche), attivo dal 2010 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari, è stata data forma a un'idea

---

<sup>63</sup> Dell'archivio dei beni didattici parla C. Laneve, *Per una teoria della didattica. Modelli e linee di ricerca*, Brescia, La Scuola, 1993.

<sup>64</sup> Cfr. C. Laneve, *Analisi della pratica educativa*, cit.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 230.

<sup>66</sup> Cfr. L. Perla, *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dal "Teacher's Thought"*, in G. Elia (a cura di), *Percorsi e scenari della formazione*, Bari, Progedit, 2011, pp. 157-180.

<sup>67</sup> DidaSco (Didattiche Scolastiche) è un laboratorio di ricerca nato per iniziativa di Loredana Perla nel giugno del 2010 presso l'allora Dipartimento di Scienze Pedagogiche e Didattiche dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro con l'obiettivo di elaborare proposte di ricerca-formazione in risposta ai bisogni emergenti dal territorio pu-

di sviluppo professionale destinata agli insegnanti in servizio di ogni ordine e grado: il DidaSco Project. Si tratta di vero e proprio modello formale di sviluppo professionale che ha preso pienamente corpo anche a seguito del Piano Nazionale di Formazione del docente (PNF, Legge n.107/2015) il quale, come è noto, 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. Darling-Hammond, Hylér, Gardner<sup>68</sup> (2017) hanno realizzato un'interessante review degli studi che evidenziano sette indicatori di efficacia dello sviluppo professionale:

1. la centratura sul contenuto associato a strategie e programmi pedagogici specifici di mediazione di quel contenuto;
2. l'adozione di approcci *active learning*<sup>69</sup> che coinvolgano direttamente gli insegnanti nella progettazione e nella sperimentazione di strategie di insegnamento e di apprendimento per gli studenti;
3. l'utilizzo di artefatti autentici e altre strategie per fornire un apprendimento professionale profondamente situato;
4. la presenza di forme collaborative di confronto;
5. la presentazione di exempla di pratiche efficaci;
6. il ricorso a *coaching* e al supporto di esperti;
7. l'offerta di opportunità di *feedback* e di riflessione.

Siamo, dunque, ben oltre "l'anno zero" di cui scrivevo qualche anno fa<sup>70</sup> 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.

Orientato in tale direzione, il Piano Nazionale Formazione ha permesso di strutturare le coordinate di una *governance* della formazione che ha "allineato" per la prima volta in Italia, in un sistema multilivello, diversi attori e bisogni:

gliese (e non solo). L'organigramma di DidaSco è a impianto misto: il gruppo è, infatti, costituito da docenti universitari di varie discipline – dunque non solo pedagogiche – delle Università di Bari, Foggia, UniSalento e da dirigenti e insegnanti delle Scuole pugliesi.

<sup>68</sup> Cfr. L. Darling-Hammond, M.E. Hylér, M. Gardner, *Effective Teacher Professional Development*, Palo Alto, CA, Learning Policy Institute, 2017.

<sup>69</sup> Cfr. L. Perla, *Didattica e pratiche dell'active learning*, in G. Crescenza, A. Volpicella, *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2020, pp. 264-274.

<sup>70</sup> Cfr. L. Perla, *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri*, in "Mizar. Costellazione di pensieri", 1, 2015, pp. 9-21.

- il Ministero dell'Istruzione, ovviamente, che redige il piano nazionale triennale e stabilisce gli standard di qualità della formazione degli insegnanti;
- gli Uffici Scolastici Regionali, che analizzano il bisogno formativo e gestiscono le esigenze di sviluppo professionale degli insegnanti<sup>71</sup>;
- le Scuole stesse, che rilevano le esigenze di sviluppo professionale degli insegnanti in base alla loro pianificazione triennale (PTOF) e al piano di miglioramento annuale (PdM);
- le istituzioni formative (quali le Università), che offrono programmi di sviluppo professionale in conformità con gli standard di qualità nazionali e in conformità alle priorità strategiche stabilite dal PNF (DM 796/2016) per il CPD degli insegnanti in termini di competenze: a) competenze sistemiche (miglioramento dell'insegnamento, valutazione delle competenze, pianificazione e valutazione, innovazione metodologica); b) competenze del XXI secolo (lingue straniere, insegnamento digitale e ambiente di e-learning); c) competenze di inclusione (cittadino globale, inclusione e disabilità, misure preventive di svantaggio).

L'immagine sottostante raffigura il sistema di governance multilivello<sup>72</sup> che sottende il modello DidaSco, in cui la dimensione nazionale, regionale e locale sono strettamente interconnesse:

<sup>71</sup> A questo proposito, nell'indagine "Orizzonti della valutazione" avviata nell'anno accademico 2015-2016 dal Dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione dell'Università degli Studi di Bari e dall'Ufficio Scolastico Regionale della Puglia, sono stati analizzati 679 Rapporti di Autovalutazione e 364 Piani di Miglioramento pubblicati dalle scuole pugliesi al fine di mettere a fuoco le priorità formative cui rispondere con successive attenzioni progettuali. Il modello DidaSco è nato anche in seguito a questa fase che ha permesso di evidenziare un forte bisogno di accompagnamento formativo delle Scuole su alcuni temi specifici sui quali sono stati ipotizzati i corsi contenuti nel Catalogo. Cfr. L. Perla, V. Vinci, *Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa*, in "Italian Journal of Educational Research", 17(9), 2016, pp. 191-218; V. Vinci, *L'analisi dei Rav e dei PdM delle scuole pugliesi*, in L. Perla (a cura di), *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*, Brescia, Scholé-Morcelliana, 2019, pp. 53-77.

<sup>72</sup> Cfr. L. Perla, V. Vinci, L. Agrati, *The DidaSco Project: a training program for the teachers' professional development*, in J. Mena, A. García Valcarcel Muñoz Repiso, F.J. García Peñalvo, M. Martín del Pozo (Eds.), *Search and research: teacher education for contemporary contexts*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2017, pp. 921-930.

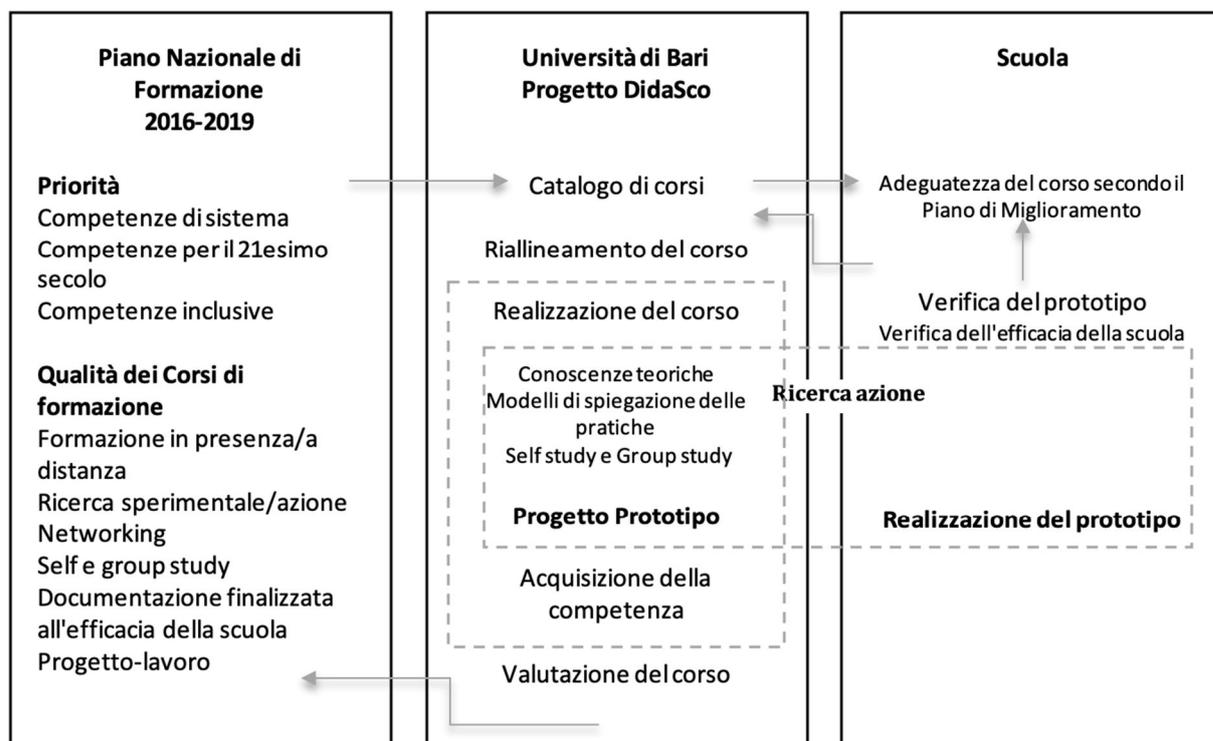


Figura 2 – Il modello DidaSco<sup>73</sup>

Il Didasco Project ha previsto l'allestimento di un catalogo<sup>74</sup> con oltre 150 corsi di formazione in risposta alle priorità indicate dal PNF e non solo<sup>75</sup>. 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). Ogni Scuola valuta l'adeguatezza di uno o più corsi in base al piano di miglioramento della scuola e ogni corso è

<sup>73</sup> Cfr. L. Perla, V. Vinci, L. Agrati, *The DidaSco Project: a training program for the teachers' professional development*, cit.; V. Vinci, *Quale didattica per i docenti in servizio? Il modello di sviluppo professionale DIDASCO*, in L. Perla (a cura di), *Testimoni di sapere didattico. Vent'anni di Formazione del Docente di Scuola Secondaria*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 153-168.

<sup>74</sup> Il catalogo DidaSco è descritto alla pagina <https://www.uniba.it/didattica/didasco> e visualizzabile al link <https://issuu.com/pensamultimedia/docs/didasco>.

<sup>75</sup> 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.

diviso in due unità di 25 ore: 8 ore di lezioni, 8 ore di networking / lavoro di squadra, 9 ore di ricerca / documentazione e 25 ore di studio individuale, coniugando conoscenza teorica, pratica didattica, documentazione e ricerca-formazione.

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. La struttura di ogni singolo corso compendia dunque conoscenze teoriche, la ricerca-formazione (per la sperimentazione del prototipo), la documentazione/valutazione del percorso. Esso si basa su un quadro organizzativo inedito: ispirato da un approccio collaborativo che presuppone l'importanza di una partnership tra ricercatori e insegnanti (cfr. paragrafi precedenti), fa leva su un paradigma organizzativo di apprendimento continuo che considera le comunità professionali scolastiche l'ambiente più favorevole per l'apprendimento professionale degli insegnanti e prende come riferimento il processo a spirale del modello di Hammond<sup>76</sup> in cui i pari svolgono funzione supportiva avvalendosi di forme di tutorato esterne (supervisor, esperti di scuola e insegnamento) e la collaborazione tra loro<sup>77</sup>. Le azioni sono collegate in un ciclo a spirale<sup>78</sup>, che sviluppa progressivamente la riflessione del docente in expertise. La competenza in uscita del corso viene poi valutata e certificata dall'Università.

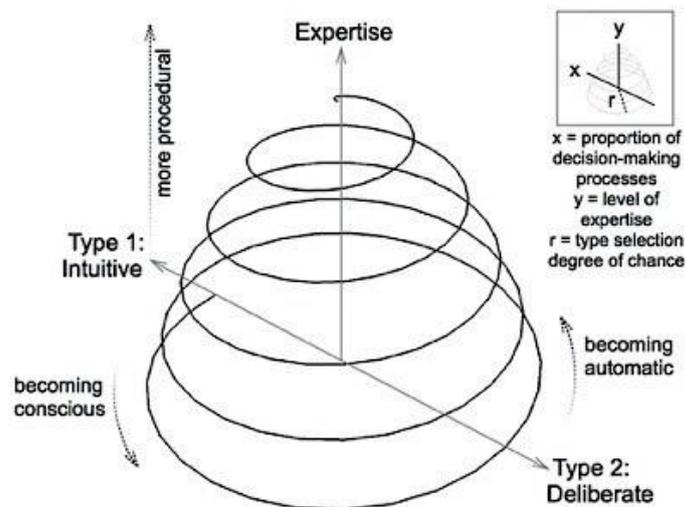


Figura 3 – Cycle of spiral reflection<sup>79</sup>

<sup>76</sup> Cfr. K.R. Hammond, *Intuition, no! ...Quasirationality, yes!*, in "Psychological Inquiry", 21, 2010, pp. 327–337.

<sup>77</sup> Cfr. J. Rose, R. Reynolds, *Teachers' continuing professional development: a new approach*, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Institute of Education, University of London, 5-8 September 2007; J. McNeill, G. Butt, A. Armstrong, *Developing collaborative approaches to enhance the professional development of primary mathematics teachers*, in "Education", 3-13, 44(4), 2016, pp. 426-441.

<sup>78</sup> Cfr. L. Darling-Hammond, R. Chung Wei, A. Andree, N. Richardson, S. Orphanos, *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, Stanford, NSDC, 2009.

<sup>79</sup> L. Perla, V. Vinci, L. Agrati, *The DidaSco Project: a training program for the teachers' professional development*, cit., p. 925; cfr. Hammond, *Intuition, no! ...Quasirationality, yes!*, cit.

L'idea di sviluppo professionale che sottende il modello Didasco, come sostiene Perla<sup>80</sup>, 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 mira a recuperare il "sapere dell'insegnante" che, come detto precedentemente, 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"<sup>81</sup>. 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<sup>82</sup>).

I corsi DidaSco, che presentano una struttura di lavoro d'équipe, hanno intercettato l'interesse delle scuole che hanno scelto una formazione attiva e alternativa a quella fruibile attraverso i poli formativi oppure quello del singolo docente più consapevolmente orientato verso una formazione specifica, non prevista nei programmi dei poli formativi.

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.

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.

Ispirandosi alle sollecitazioni emergenti dalle modellistiche internazionali più recenti, il modello DidaSco inaugura, insomma, una nuova visione di sviluppo professionale continuo degli insegnanti basato sull'accompagnamento delle scuole in processi di autovalutazione, valorizzazione e progettazione per il miglioramento.

---

<sup>80</sup> Cfr. L. Perla, *Valutare per valorizzare*, cit.

<sup>81</sup> C. Laneve, *La didattica fra teoria e pratica*, Brescia, La Scuola, 2003, p. 168.

<sup>82</sup> Cfr. D. Schön, *Il professionista riflessivo*, cit.; D. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, cit.

## 6. La sperimentazione del modello DidaSco nelle scuole pugliesi

Il modello di sviluppo professionale DidaSco è ormai una realtà consolidata nelle scuole pugliesi.

È intenzione studiare l'efficacia dell'impatto dell'impianto di DidaSco a partire dall'analisi dei prototipi realizzati al termine di ciascun corso. L'analisi dei "prototipi" consentirebbe, infatti, l'esplicitazione della conoscenza dell'insegnamento<sup>83</sup>.

In verità tale studio è già in fase di realizzazione con l'analisi dei prototipi di alcuni corsi, con i seguenti obiettivi:

a) mettere alla prova in situazione le competenze dell'insegnante in formazione, in quanto il dispositivo consente di "testarle" nella pratica diretta;

b) verificare l'efficacia del 'prototipo' stesso, poiché la scuola potrebbe, alla luce del successo dello stesso, decidere di adottarlo come "azione di miglioramento". In altre parole, il "prototipo" può essere considerato il *trait-d'union* tra Università e Scuola, fra ricerca e formazione, tra conoscenza teorica e metodologica e comprensione effettivamente messa alla prova dei fatti della pratica.

Si descrive sinteticamente, a mo' di esemplificazione, la sperimentazione del corso DidaSco *La progettazione europea nella scuola dell'autonomia* corso, condotto in due edizioni – nel 2018 presso l'Istituto Scolastico Davanzati-Mastromatteo di Palo del Colle (BA) e nel 2019 presso l'Istituto Tecnico Commerciale Vitale Giordano di Bitonto (BA) – che ha visto la partecipazione complessiva di 44 insegnanti, afferenti a scuole di ordine e grado differente. Il corso, strutturato secondo il modello DidaSco e personalizzato nei contenuti in funzione delle priorità del PNF 2016/2019 (Competenze di sistema: autonomia didattica e organizzativa), ha come finalità la formazione metodologica dei docenti alla costruzione di percorsi progettuali che mettano le scuole nella condizione di "uscire dall'autoreferenzialità" ed entrare in rete fra loro e con altri servizi/Enti del territorio, rendendo la progettazione europea una prassi consolidata all'interno della scuola dell'autonomia<sup>84</sup>. Le competenze attese al termine del corso comprendono: competenze di *fundraising* (saper analizzare il mercato dei finanziamenti europei, saper analizzare bisogni e motivazioni che alimentano la domanda di formazione, saper individuare call e topic su cui avanzare una candidatura di finanziamento); competenze di *Project management* (saper

---

<sup>83</sup> Cfr. L.S. Shulman, *Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, in "Educational Researcher", 15, 1986, pp. 4-14; L.S. Shulman, *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004; E. Damiano, *Il sapere dell'insegnante*, Milano, FrancoAngeli, 2007; L. Perla, *Didattica dell'implicito*, cit.

<sup>84</sup> Il corso è stato coordinato scientificamente da Loredana Perla; Viviana Vinci ha assunto la funzione di Esperto formatore e ha analizzato i dati di ricerca. Per le risultanze complete dell'indagine si veda V. Vinci, *Le competenze progettuali degli insegnanti nella scuola dell'autonomia: analisi dei prototipi di un corso di sviluppo professionale DidaSco*, in L. Perla, B. Martini (a cura di), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 178-203; V. Vinci, *Le competenze imprenditoriali degli insegnanti: sfide per la formazione*, in "Education Sciences & Society", 1, 2020, pp. 398-425; L.S. Agrati, V. Vinci (2020). *Training quality teachers. The challenge of design skill*, in Joanna Madalińska-Michalak (Ed.), *Studies on Quality Teachers and Quality Initial Teacher Education*, TEPE Network, Teacher Education Policy in Europe, Warsaw, FRSE Publications, pp. 258-280.

trasformare una proposta ideativa in un progetto sostenibile in cui siano attentamente pianificate tutte le fasi di realizzazione e gestione del progetto); competenze di *team working*, *problem solving e management* (saper lavorare in team valorizzando conoscenze e abilità individuali dei colleghi, saper gestire situazioni complesse ed eventuali problemi o imprevisti). La logica del percorso formativo, inoltre, può essere definita “a cascata”, in quanto prevede un *target group* di partecipanti “ristretto”, ma costituito da figure strumentali e di sistema, con funzioni di coordinamento, provenienti da scuole diverse (che andranno successivamente a formare i colleghi attraverso momenti di formazione fra pari).

Per quanto riguarda l’analisi dei prototipi/dispositivi progettati dagli insegnanti da sperimentare nella pratica didattica a scuola (la simulazione dell’ideazione di un progetto europeo all’interno di un team working), sono stati considerati tre possibili livelli di analisi delle situazioni di simulazione come interventi di formazione: 1) il simulatore, ossia l’artefatto che simula (parzialmente o completamente) l’operazione o il comportamento di un sistema tecnico, servizio o fenomeno naturale; 2) la situazione simulata, prodotto della trasposizione didattica della situazione di riferimento, ossia della situazione specifica che i formandi dovranno essere in grado di padroneggiare al termine della formazione (e che potrebbe subire diverse trasformazioni sulla base dei bisogni formativi dei formandi); 3) la situazione di simulazione, che è data dall’evoluzione della situazione simulata sulla base delle attività dei formandi e dei formatori. In ogni simulazione è fondamentale sia il briefing – momento importante per negoziare il contratto didattico fra formatori e formandi (in parte implicito), per far esplicitare le attese dei formatori e gli obiettivi della simulazione, per far trasmettere al formatore la conoscenza operativa utile per la realizzazione della simulazione – sia il debriefing, una discussione finale sviluppata su quanto vissuto durante la simulazione.

I tre livelli citati sono stati adottati per analizzare l’esperienza condotta nel corso DidaSco *La progettazione europea nella scuola dell’autonomia*.

1) L’artefatto “simulatore” è rappresentato da un format documentale di progettazione, in parte elaborato dal gruppo DidaSco sulla base delle esperienze di progettazione condivise con le scuole, in parte co-costruito con gli insegnanti durante gli incontri di formazione, quindi durante la situazione di simulazione. L’artefatto è stato costruito pensando alle diverse voci<sup>85</sup> che potessero in qualche modo guidare i docenti nel passare dall’idea creativa astratta al progetto concreto (un “progetto-tipo”, non pensato per un bando di finanziamento specifico) e che a volte sono del tutto ignorate dai docenti, spesso anche in fase di progettazione.

2) La *situazione simulata* è stata l’elaborazione di un progetto europeo, in cui sono stati indispensabili degli interventi didattici tutoriali precisi per supportare i docenti e trasporre delle conoscenze di Project Management a livello di contesto scolastico, anche con un adattamento

<sup>85</sup> Si riassumono, sintetizzandole: Sezione anagrafica (nome del progetto, dati scuola/rete di scuola proponente e dei componenti, curricula e competenze); Sezione progetto: Obiettivi del progetto, Individuazione degli stakeholder e dei requisiti che soddisfano le esigenze e le aspettative degli stakeholder, Deliverable (risultati) del progetto, Milestones, Cronoprogramma attività, Risultati intermedi o principali scadenze temporali da rispettare, Ipotesi sulle modalità di realizzazione (WP), Risorse coinvolte (team di lavoro), Tempi, Piano finanziario, Vincoli, Rischi, Dipendenze da altri progetti/iniziative, Criteri di successo, Responsabile e team di lavoro, Monitoraggio e valutazione, Disseminazione, Follow up, Fattibilità, Sostenibilità, innovatività. Sezione allegati.

e personalizzazione di alcune voci standard alle esigenze formative e progettuali di una scuola. Sono stati elaborati in totale 5 progetti, redatti da team<sup>86</sup> di docenti (volutamente differenziati, all'interno dello stesso team, per grado scolastico) e incentrati, come si evince dalla tabella sintetica seguente<sup>87</sup>, su un raccordo forte fra scuola e territorio.

<sup>86</sup> Occorre precisare che la composizione dei team è assai variabile per numero di docenti, in quanto è stata lasciata la possibilità di scegliere liberamente come articolare i gruppi e con quali colleghi/e interagire nella simulazione.

<sup>87</sup> In tabella sono state riportate le voci compilate del format progettuale. Com'è evidente, vi sono voci in parte differenti, nonostante l'utilizzo di un dispositivo progettuale univoco. Quasi unanimemente in tutti e 5 i prototipi, tuttavia, risultano assenti alcune voci, a testimonianza probabilmente di una difficoltà, da parte dei docenti, di pensare e articolare compiutamente questi livelli di *project design* (si tratta delle voci: Deliverable, Milestones, Ipotesi su modalità realizzazione, Vincoli, Rischi, Monitoraggio e valutazione, Criteri di successo del progetto, Disseminazione, Follow up, Fattibilità, Sostenibilità, Innovatività, Allegati). Non essendo una difficoltà di ordine temporale (in quanto i docenti hanno avuto, oltre ai tempi della formazione in presenza, anche tempi successivi più distesi previsti dalla formazione a distanza e dal tempo di studio/elaborazione individuale, come da modello dei corsi DidaSco), ma una precisa "scelta" di alcune voci piuttosto che altre, sarebbe interessante approfondire le ragioni sottese con un'ulteriore indagine e comprendere quali percorsi formativi attivare in risposta ai bisogni formativi specifici emergenti.

N.	Focus del progetto (Sintesi obiettivi/tema)	Dati presenti (del format progettuale)	Note
1	Realizzazione di un palcoscenico itinerante realizzato su un TIR che raggiungerà diverse città europee. Inserimento degli studenti in azioni a supporto delle attività culturali realizzate presso i siti culturali più significativi del territorio. Tutela, promozione e valorizzazione del territorio e del patrimonio artistico e culturale. Performance musicali, teatrali, conoscenza del mondo dello spettacolo.	Obiettivi del progetto (generali e specifici) Destinatari Stakeholder Deliverable Realizzazione: fasi e azioni Diagramma di Gantt per la rappresentazione temporale Risorse coinvolte Tempi e costi Rischi Collegamento con altri progetti	Elaborato da 6 docenti. Oltre agli obiettivi, è stata aggiunta una voce "L'idea di fondo", in cui è stata esplicitata la filosofia del progetto. Difficoltà nell'individuare target precisi (genericità). Tempi e costi non declinati per voci dettagliate Voce 'rischi' molto generica
2	Promozione del senso di iniziativa ed imprenditorialità degli studenti attraverso la conoscenza delle fasi di produzione dell'olio Sviluppare una vocazione agricola nei giovani attraverso l'avvicinamento al comparto olivicolo, molto importante nel territorio.	Introduzione Abstract Competenze chiave Obiettivi Stakeholder Impatto degli stakeholder Deliverable Workpackages Risorse umane Tempi Costi	Elaborato da 11 docenti. Personalizzazione del format e aggiunta di voci nuove. Obiettivi generici e scollamento fra obiettivi, idea progettuale e deliverable. Budget definito con tabella riassuntiva di collegamento fra personale (risorse umane coinvolte), ore, costo orario, costo complessivo. Workpackages descritti sinteticamente per tema.
3	Promuovere la comunicazione turistica sviluppando le lingue straniere e la consapevolezza dell'importanza storico-artistica ambientale	Obiettivi Attività Stakeholder Risorse umane Tempi Piano dei rischi Vincoli Budget	Elaborato da 2 docenti. Strutturazione sintetica e tabellare. Logo del progetto. Attività differenziate per ordine scolastico. Budget dettagliato per voci di spesa ma assenza di importi.
4	Percorsi di alfabetizzazione in lingua italiana per l'inserimento di alunni stranieri provenienti da famiglie di recente immigrazione. Promuovere attività didattiche inclusive. Rimozione barriere culturali e diffusione/valorizzazione di culture altre.	Anagrafica Durata Luoghi Destinatari Obiettivi Stakeholder Deliverable Milestones Ipotesi sulle modalità di realizzazione (WP) Risorse coinvolte Tempi e costi Vincoli e Rischi Metodologia Modalità di monitoraggio e di valutazione Risultati attesi	Elaborato da 6 docenti. Strutturazione coerente, articolata, dettagliata. Presenti Unità didattiche specifiche con descrizione dei contenuti e delle modalità di conduzione. Forte adattamento delle voci del dispositivo al contesto scolastico.
5	Conoscenza, tutela e valorizzazione del patrimonio culturale e ambientale, attraverso la conoscenza della coltivazione dell'ulivo. Meeting di mobilità internazionale. Attività su piattaforma eTwinning.	Obiettivi Stakeholder Deliverable Ipotesi di modalità realizzazione (WP) + Milestone Risorse coinvolte Tempi e Costi Vincoli e Rischi Legame con altri progetti Criteri di successo	Elaborato da 5 docenti. Sovrapposizione di stakeholder e destinatari. Descrizione dettagliata delle attività previste nei meeting di mobilità internazionale. Coinvolgimento agronomi, imprenditori locali, esperti con diverse expertise. Costi complessivi, non budget di dettaglio.

*Tabella 2 – Sintesi dei prototipi elaborati e delle voci descritte rispetto al dispositivo documentale*

3) La *situazione di simulazione*, infine, è stata rappresentata dalle interazioni fra docenti-formandi nei gruppi di lavoro e fra docenti e formatore. Nella situazione di simulazione ha avuto un ruolo chiave il *debriefing*, pensato non solo al termine dell'intero percorso formativo, ma utilizzato alla fine di ogni incontro/laboratorio, quindi come strumento di *feedback*, costante monitoraggio e *scaffold* nella simulazione progettuale. Nella situazione di simulazione specifica, si evidenziano alcune azioni del formatore svolte in fase di *debriefing* che hanno portato a una parziale rielaborazione del dispositivo progettuale: la descrizione di alcuni strumenti nuovi e ritenuti di particolare interesse/utilità dai docenti formandi, quali ad esempio quelli finalizzati a rappresentazioni grafiche e sintetiche delle informazioni progettuali più rilevanti (la Work Breakdown Structure, la Matrice delle responsabilità, il Diagramma di Gantt, il Piano dei rischi, il WP Plan, la matrice di analisi SWOT); alcune domande chiave da cui sono state sollecitate discussioni di confronto fra i membri dei vari gruppi (i.e.: Che cosa si prefigge di raggiungere il vostro progetto e perché? Quali difficoltà avete incontrato maggiormente? Su quali elementi vi siete trovati maggiormente in accordo o in disaccordo all'interno del vostro Team?); consigli pratico-operativi e informazioni su possibili bandi di interesse scolastico (Erasmus+, Europa per i cittadini, Programmazione 2014-2020 FSE-FESR, Horizon ecc.). Nella situazione di simulazione, inoltre, sono state effettuate alcune operazioni di trasformazione della situazione reale (elaborare un progetto europeo) al fine di facilitare l'acquisizione delle competenze da parte dei docenti formandi: divisione di compiti e sotto-compiti fra membri del gruppo, separazione delle variabili (in particolare quelle relative al calcolo delle risorse economiche e quindi della formalizzazione del budget, inizialmente separate dalle altre dimensioni progettate – per la loro natura tecnica – e successivamente integrate) e focalizzare le relazioni fra variabili (ad esempio nella matrice delle responsabilità, che ha permesso di visualizzare “chi fa che cosa, quando e con quali risorse”, ossia mettere in relazione risorse umane, azioni, tempi, costi).

Dall'analisi dei prototipi è emersa una diversa padronanza della “situazione simulata”, ossia l'elaborazione di un progetto europeo, da parte dei docenti: al di là delle differenze che mostrano l'eterogeneità delle competenze dei docenti formandi (e una generale tendenza a elaborare l'idea creativa – la “filosofia” – che è alla base del progetto, con una maggiore difficoltà nella traduzione tecnico-operativa della stessa, quindi con conseguenti output progettuali generici e difficilmente operazionalizzabili), è opportuno osservare alcuni elementi meritevoli di interesse. In primis, la forte propensione, in ogni prototipo, a mettere in rete il mondo della scuola con il territorio: si tratta, come ha ben evidenziato Schleicher<sup>88</sup> nel Report OECD *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, di un'apertura verso l'esterno, verso le comunità locali e le opportunità di apprendimento che l'ambiente locale offre attraverso attività extrascolastiche che arricchiscono la vita di comunità; tali aperture, inoltre, possono offrire risposte innovative alle esigenze delle imprese locali e delle organizzazioni non professionali, fornendo allo stesso tempo agli studenti esperienze reali capaci di migliorare il loro spirito imprenditoriale (come avviene, ad esempio, nel “service-learning”). La situazione simulata è stato un esempio, inoltre, di come è possibile sviluppare lo *spirito imprenditoriale* non solo degli

---

<sup>88</sup> Cfr. A. Schleicher, *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, OECD, 2018.

studenti, ma anche degli insegnanti, coinvolti in *Professional Learning Community*<sup>89</sup>, ambienti di supporto all'interno di scuole e reti per la collaborazione degli insegnanti, la condivisione delle norme professionali e la co-costruzione di artefatti funzionali ai processi di insegnamento-apprendimento. L'apprendimento professionale collaborativo accresce la fiducia tra colleghi, migliora le capacità interpersonali e organizzative degli insegnanti e ha un impatto positivo sull'apprendimento degli studenti<sup>90</sup>. In conclusione: se consideriamo i bisogni formativi degli insegnanti partecipanti – fra cui, come già detto: rafforzare la capacità imprenditoriale di utilizzare/individuare, anche tramite fonti di finanziamento esterne, risorse per migliorare la qualità della didattica; lavorare collaborativamente con altri insegnanti e con altre figure professionali, favorire i partenariati territoriali e la progettazione partecipata; arricchire l'offerta formativa scolastica – sicuramente il corso di sviluppo professionale DidaSco ha sortito una sollecitazione gradita. Ne andrebbero valutati gli impatti di efficacia che rileveremo a distanza di un biennio.

Didasco costituisce solo un esempio affermato da tempo, in Italia, di come sia possibile far dialogare costruttivamente Università e Scuola, formazione e ricerca per promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti. Ci auguriamo che le nuove politiche dell'istruzione implementate a livello europeo riescano a promuovere in modi più diffusi (e soprattutto agganciati in modi strutturali alla formazione iniziale) un segmento della formazione docente sino ad oggi poco valutato nei suoi impatti sul miglioramento complessivo del sistema scolastico italiano.

## 7. Bibliografia di riferimento

Achard P., *L'écriture intermédiaire*, in M. Perrot, M. De La Soudière, *L'écriture des sciences de l'homme: enjeux*, in "Communications", 58, 1994, pp. 5-22.

Agrati L.S., *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*, Roma, Carocci, 2008.

Agrati L.S., *Mediazione e insegnamento. Il contributo di Peirce al sapere didattico*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Agrati L.S., Vinci V. (2020). *Training quality teachers. The challenge of design skill*, in Joanna Madalińska-Michalak (Ed.), *Studies on Quality Teachers and Quality Initial Teacher Education*, TEPE Network, Teacher Education Policy in Europe, Warsaw, FRSE Publications, pp. 258-280.

Altet M., *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*, Brescia, La Scuola, 2003.

Argyris C., Schön D.A., *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Reading, MA, Addison-Wesley, 1996.

<sup>89</sup> Cfr. EC, *Boosting teacher quality: pathways to effective policies*, Luxemburg, European Commission, 2018.

Engeström Y., *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*, in "Journal of Education and Work", 14(1), 2001, pp. 133-155.

<sup>90</sup> Cfr. Wahlstrom K.L., Louis K.S., *How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy and Shared Responsibility*, in "Educational Administration Quarterly", 44(4), 2008, pp. 458-495.

- Benington J., Hartley J., *Co-research: Insider/outsider teams for organizational research*, in C. Dans Cassell & G. Symon (Eds.), *Essential guide qualitative methods in organizational research*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2004, pp. 361-371.
- Berti E., *Le vie della ragione*, Bologna, il Mulino, 1987.
- Biémar S., Dejean K., Donnay J., *Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens*, in "Recherche et formation", 58, 2008, pp. 71-84.
- Blanchard-Laville C., Fablet D., *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan, 2000.
- Bourdieu P., *Il senso pratico* (tr. it.), Roma, Armando, 2005.
- Carney T.F., *Collaborative inquiry methodology*, University of Windsor, 1990.
- Caronia L., *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- Connelly F.M., Clandinin D.J., *The promise of collaborative research in the political context*, in S. Dans Hollingsworth, H. Sockett (Eds.), *Teacher Research and Educational Reform*, 93rd Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago, IL, University of Chicago Press, 1994.
- Damiano E., *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, Brescia, La Scuola, 2006.
- Damiano E., *Il sapere dell'insegnante*, Milano, FrancoAngeli, 2007.
- Damiano E., *La mediazione didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- Day C., *Professional learning and researcher intervention: An action research perspective*, in "British Educational Research Journal", 11(2), 1985, pp. 133-152.
- Day C., *The Role of Higher Education in the Professional Development of Teacher: Threat or Challenge?*, in D. Van Veen, W. Veugelers (Eds.), *Vernieuwing van leraarschap en lerarenopleiding*, Garant, Apeldoorn, The Netherlands 1996.
- Day C., Pope M., Denicolo P., *Insight into Teachers' Thinking and Practice*, Bristol, The Falmer Press, Taylor & Francis Inc., 2005.
- Darling-Hammond L., Chung Wei R., Andree A., Richardson N., Orphanos S., *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*, Stanford, NSDC, 2009.
- Darling-Hammond L., Hylar M.E., Gardner M., *Effective Teacher Professional Development*, Palo Alto, CA, Learning Policy Institute, 2017.
- De Monticelli R., *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Milano, Garzanti, 2003.
- Delvaux E. et al., *How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis*, in "Teaching and Teacher Education", 36, 2013, pp. 1-11.
- Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Desgagné S., *Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants*, in "Revue des sciences de l'éducation", XXIII(2), 1997, pp. 371-393.

- Desgagné S., *Le défi de production de «savoir» en recherche collaborative: autour d'une de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante*, in M. Anadon (Ed.), *La recherche participative*, Québec, Presse de l'Université du Québec, 2007.
- Desgagné S., Badnarz N., Couture C., Poirier L., Lebuis P., *L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation*, in "Revue des sciences de l'éducation", vol. XXVII(1), 2001, pp. 33-64
- Diana P., Montesperelli P., *Analizzare le interviste ermeneutiche*, Roma, Carocci, 2005.
- Donnay J., Bru M., *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
- Donnay J., Charlier E., *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses Universitaires de Namur, 2006.
- EC, *Boosting teacher quality: pathways to effective policies*, Luxembourg, European Commission, 2018.
- Engeström Y., *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*, in "Journal of Education and Work", 14(1), 2001, pp. 133-155.
- Eurydice, *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe*, Bruxelles, European Commission, 2018.
- Fullan M., *Successful school improvement. The implementation Perspective and Beyond*, Buckingham Philadelphia, Open University press, 1992.
- Hammond K.R., *Intuition, no! ...Quasirationality, yes!*, in "Psychological Inquiry", 21, 2010, pp. 327-337.
- Heidegger M., *Gelassenheit*, Pfullingen, Verlag Günther Neske, 1959 (tr. it. *L'abbandono*, Genova, Il Melangolo, 1989).
- Hersch J., *Rischiare l'oscuro. Autoritratto a viva voce. Conversazioni con Gabrielle e Alfred Dufour*, tr. it., Milano, Dalai Editore, 2006.
- Hollingsworth S., *Prior Beliefs and Cognitive Change in Learning to Teach*, in "American Educational Research Journal", 26(2), 1989, pp. 160-189.
- Jedlowski P., *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*, Bologna, il Mulino, 2005.
- Jedlowski P., *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Roma, Carocci, 2008.
- Isidori E., *Il modello decostruzionista nella ricerca pedagogica. Contributi per la formazione degli insegnanti*, Roma, Aracne, 2005.
- Lam A., *Tacit Knowledge. Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework*, in "Organization Studies", 3, 2000, pp. 487-513.
- Laneve C., *Per una teoria della didattica. Modelli e linee di ricerca*, Brescia, La Scuola, 1993.
- Laneve C., *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola, 1998.
- Laneve C., *La didattica fra teoria e pratica*, Brescia, La Scuola, 2003.
- Laneve C. (a cura di), *Analisi della pratica educativa. Metodologie e risultanze della ricerca*, Brescia, La Scuola 2005.
- Laneve C., *La titolarità del sapere pratico dell'educare. L'insegnante come intellettuale*, in "Pedagogia e Vita", 5(6), 2009, pp. 187-194.

- Laneve C., *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Trento, Erickson, 2009.
- Laneve C., *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurali sulle pratiche*, Brescia, La Scuola, 2010.
- Lieberman A., *Collaborative research: Working with, not working on*, in "Educational Leadership", 43, 5, 1986, pp. 28-32.
- Lieberman A., *Collaborative work*, in "Educational Leadership", 44(1), 1986, pp. 4-8.
- Magnoler P., *Ricerca e Formazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2012.
- Marcel J.F., Olry P., Rothier-Bautzer E., Sonntag M., *Les pratiques comme objet d'analyse*, in "Revue Française de Pédagogie", 138, INRP 2002, p. 140.
- Massa R., Cerioli L., *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 1999.
- McNeill J., Butt G., Armstrong A., *Developing collaborative approaches to enhance the professional development of primary mathematics teachers*, in "Education", 3-13, 44(4), 2016, pp. 426-441.
- Merleau-Ponty M., *Il visibile e l'invisibile*, tr. it., Milano, Bompiani, 1999.
- Mezirow J., *Learning As Transformation: Critical Perspectives On A Theory in Progress*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000.
- Mortari L., *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Napoli, Liguori, 2006.
- Mortari L., *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, in "Education Sciences & Society", 1, 2010, pp. 143-156.
- Perla L., *L'implicito malessere ex cathedra*, in C. Laneve (a cura di), *Le scritture del disagio*, numero monografico di "Quaderni di didattica della scrittura", Roma, Carocci, 2009, pp. 25-43.
- Perla L., *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*, Brescia, La Scuola, 2010.
- Perla L., *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Perla L., *La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dal "Teacher's Thought"*, in G. Elia (a cura di), *Percorsi e scenari della formazione*, Bari, Progedit, 2011, pp. 157-180.
- Perla L., *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Perla L. (a cura di), *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Per una progettazione nel biennio*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2014.
- Perla L., *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri*, in "Mizar. Costellazione di pensieri", 1, 2015, pp. 9-21.
- Perla L., *Il rapporto Università-Scuola: una quaestio "semplessa"*, in G. Elia (a cura di), *La complessità del sapere pedagogico fra tradizione e innovazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 247-257.
- Perla L., *DocumentAZIONE = ProfessionalizzAZIONE? Scritture per la co-formazione in servizio degli insegnanti*, in P. Magnoler, A. M. Notti, L. Perla (a cura di), *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*, Lecce, Pensa Multimedia, 2017, pp. 69-87.

Perla L., *Didattica e pratiche dell'active learning*, in G. Crescenza, A. Volpicella, *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2020, pp. 264-274.

Perla L., *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento*, Brescia, Editrice Morcelliana, 2019.

Perla L., *Tessere la vita. Scrittura e Sessantotto in cinque microstorie da leggere a scuola: una ricerca didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

Perla L., Vinci V., *Rapporti di Autovalutazione e Piani di Miglioramento: analisi e mappatura dei bisogni di formazione della Scuola pugliese. Primi step di una ricerca documentativa*, in "Italian Journal of Educational Research", 17(9), 2016, pp. 191-218.

Perla L., Vinci V., Agrati L., *The DidaSco Project: a training program for the teachers' professional development*, In J. Mena, A. García Valcarcel Muñoz Repiso, F.J. García Peñalvo, M. Martín del Pozo (Eds.). *Search and research: teacher education for contemporary contexts*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2017, pp. 921-930.

Richards L., Morse J.M., *Fare ricerca qualitativa*, tr. it., Milano, FrancoAngeli, 2009.

Ricoeur P., *Sé come un altro*, tr. it., Milano, Jaca Book, 1993.

Rogers C.R., *Un modo di essere*, tr. it., Firenze, Psycho, 1983.

Rose J., Reynolds R., *Teachers' continuing professional development: a new approach*, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Institute of Education, University of London, 5-8 September 2007.

Riva M.G., *Studio clinico sulla formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

Scheler M., *Il valore della vita emotiva*, tr. it., Milano, Guerini, 1999.

Scheerens J., *What is effective schooling? A review of current thought and practice*, International Baccalaureate Organization, 2013.

Schön D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (tr. it.), Bari, Dedalo, 1993.

Schön D., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni* (tr. it.), Milano, FrancoAngeli, 2006.

Schutz A., *La fenomenologia del mondo sociale*, Bologna, il Mulino, 1974.

Schutz A., *Saggi sociologici* (tr. it.), Torino, UTET, 1979.

Schleicher A., *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*, OECD, 2018.

Shulman L.S., *Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, in "Educational Researcher", 15, 1986, pp. 4-14.

Shulman L.S., *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

Slavin R., *Evidence-Based Reform in Education: Which Evidence Counts?*, in "Educational Researcher", 37, 1, 2008, pp. 47-50.

Stein E., *Introduzione alla filosofia*, tr. it., Roma, Città Nuova, 1998.

Tochon F.V., *Dai video-casi alla video-pedagogia. Una cornice teorica per il video-feed-back e la riflessione con i video nella pratica della ricerca pedagogica*, in R. Goldman, R. Pea, B.

Barron, S.J. Derry, *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, tr.it., Milano, Raffaello Cortina, 2009, pp. 83-101.

Tuytens M., Devos G., *Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader?*, in "Teaching and Teacher Education", 27, 2011, pp. 891-899.

Vergnaud G., *La théorie des champs conceptuels*, in "Recherches didactiques et mathématiques", 10(2/3), 1991, pp. 133-170.

Vermersch P., *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, Paris, ESF éditeur, 1994 (tr. it. *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Roma, Carocci, 2005).

Vinci V., *Le routine dell'insegnamento scientifico. Un percorso di ricerca-formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

Vinci V., *La musica sperimentata in verticale. Un'ipotesi di progettazione curricolare dalla scuola dell'infanzia ai Licei musicali*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018.

Vinci V., *L'analisi dei Rav e dei PdM delle scuole pugliesi*, In L. Perla (a cura di). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*, Brescia, Scholé-Morcelliana, 2019, pp. 53-77.

Vinci V., *Le competenze progettuali degli insegnanti nella scuola dell'autonomia: analisi dei prototipi di un corso di sviluppo professionale DidaSCO*, in L. Perla, B. Martini (a cura di), *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 178-203.

Vinci V., *Quale didattica per i docenti in servizio? Il modello di sviluppo professionale DIDA-SCO*, in L. Perla (a cura di), *Testimoni di sapere didattico. Vent'anni di Formazione del Docente di Scuola Secondaria*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 153-168.

Vinci V., *Le competenze imprenditoriali degli insegnanti: sfide per la formazione*, in "Education Sciences & Society", 1, 2020, pp. 398-425.

Wahlstrom K.L., Louis K.S., *How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy and Shared Responsibility*, in "Educational Administration Quarterly", 44(4), 2008, pp. 458-495.

Wenger E., *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*, New York, Cambridge University Press, 1998.

Wittorski R. (Ed.), *L'Analyse des pratiques*, in "Education Permanente", 160, 2004.

Zambrano M., *Claros del bosque*, Barcelona, Seix Barral, 1993 (tr. it. *Chiari di bosco*, Milano, Feltrinelli, 1986).

Zambrano M., *Note di un metodo*, Napoli, Filema, 2003.

**Data di ricezione dell'articolo: 4 maggio 2021**

**Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 26 maggio 2021 e 3 giugno 2021**

**Data di accettazione definitiva dell'articolo: 9 giugno 2021**