

RICERCA - FORMAZIONE

Maila Pentucci

I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti

REF

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

R-F

Ricerca-Formazione

collana diretta da

Davide Capperucci, Roberta Cardarello, Bruno Losito, Ira Vannini

La Collana accoglie studi teorici ed empirico-sperimentali che indagano il rapporto tra ricerca e formazione degli insegnanti; essa nasce dalla comune volontà di un gruppo di studiosi e ricercatori di diverse università italiane interessati a questa tematica e con specifiche competenze di ricerca in ambito educativo.

I continui cambiamenti che attraversano il mondo della scuola e che coinvolgono direttamente coloro che operano al suo interno in qualità di insegnanti, dirigenti, educatori, necessitano di professionalità altamente specializzate e allo stesso tempo flessibili, in grado di interpretare le trasformazioni in atto e di gestire la complessità che oggi è presente nei contesti scolastici. Per questo è importante promuovere un rapporto sempre più stretto e sinergico tra la ricerca accademica e la scuola, affinché questa relazione possa essere letta in modo biunivoco e paritario.

La formazione iniziale e in servizio del personale scolastico, e degli insegnanti in particolare, rappresenta una leva decisiva per il miglioramento della qualità dell'offerta formativa, l'innalzamento dei risultati di apprendimento degli alunni e il funzionamento delle istituzioni scolastiche, in un'ottica di equità e di democrazia del sistema di istruzione. La ricerca educativa, con i suoi molteplici approcci teorici e metodologici, deve poter offrire nuovi ambiti di riflessione e strumenti d'intervento per formare competenze e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti. La possibilità di progettare, realizzare e monitorare interventi e strategie efficaci, sul fronte sia della ricerca sia dell'educazione e dell'istruzione, nasce dalla capacità di far interagire competenze diverse e attivare processi didattici e organizzativi rispondenti ai bisogni di bambini, giovani e adulti. In tale prospettiva, si può parlare di metodologie orientate alla ricerca-formazione, da considerare soprattutto come una scelta metodologica per fare ricerca con gli insegnanti e per il loro sviluppo professionale e il miglioramento della scuola. Una scelta che caratterizza, accompagna e sostanzia (nelle sue finalità e procedure applicative) le specificità e il rigore dei vari approcci metodologici della ricerca empirica, nelle loro declinazioni di volta in volta quantitative, sperimentali, fenomenologiche e qualitative.

La ricerca-formazione pertanto, oltre a rappresentare un settore di studio interdisciplinare, che comprende molteplici apporti teorici ed epistemologici, viene considerata, all'interno della presente collana, soprattutto come un modo di fare ricerca insieme ai professionisti dell'insegnamento, inaugurando nuovi campi d'azione verso cui convogliare risorse e interessi comuni. In questo senso, la collana valorizzerà contributi capaci di evidenziare la contiguità tra insegnamento e ricerca, prestando particolare attenzione alle modalità di coinvolgimento degli insegnanti, al rigore procedurale, alla ricaduta formativa dei risultati raggiunti.

In particolare, gli aspetti presentati di seguito delineano l'idea di Ricerca-Formazione cui la collana si ispira; essi possono pertanto costituire un orientamento per gli autori.

Una Ricerca-Formazione, per essere tale, richiede:

1. una esplicitazione chiara della finalità della ricerca in termini di crescita e sviluppo della professionalità degli insegnanti direttamente coinvolti e un'attenzione a documentare e analizzare le ricadute in termini di cambiamento;
2. la creazione di un gruppo di R-F di cui facciano parte ricercatore/i e insegnanti, nel quale vengano chiariti i diversi ruoli dei partecipanti e in cui vengano negoziati e chiariti obiettivi e oggetti, scelte valoriali e metodologiche della R-F;

3. la centratura sulle specificità dei contesti - istituzionali e non - in cui si svolge la R-F, che si concretizza in tutte le fasi della ricerca attraverso un'analisi dei vincoli e delle risorse in essi presenti;
4. un confronto continuo e sistematico fra i partecipanti alla ricerca sulla documentazione dei risultati e dei processi messi in atto nei contesti scolastici e in quelli della formazione;
5. l'attenzione alla effettiva ricaduta degli esiti nella scuola, sia per l'innovazione educativa e didattica, sia per la formazione degli insegnanti.

La collana intende accogliere contributi di studiosi italiani e di altri paesi, sotto forma di monografie, volumi collettanei, rapporti di ricerca e traduzioni relativi a studi e ricerche che realizzino una sinergia tra università e scuola, compresi volumi che documentino percorsi di Ricerca-Formazione realizzati nelle scuole.

Una particolare sezione della Collana accoglierà inoltre volumi relativi a risultati di ricerche empiriche che affrontino specificamente le questioni della formazione alla/della professionalità docente.

La collana è diretta da un gruppo di quattro studiosi di diverse università italiane che condividono finalità e scelte metodologiche del progetto editoriale e che mantengono un rapporto di confronto e di scambio costante con il Comitato scientifico.

Attraverso la collana, la Direzione e il Comitato scientifico intendono promuovere un ampio confronto tra ricercatori, studiosi, insegnanti, educatori e tutti coloro che a diverso titolo sono coinvolti nei processi di istruzione e formazione.

Comitato scientifico

Lucia Balduzzi (Bologna); Anna Bondioli (Pavia); Cristina Coggi (Torino); Martin Dodman (Bolzano); Giuliano Franceschini (Firenze); Antonio Gariboldi (Modena e Reggio Emilia); Laurent Jeannine (Cergy Pontoise, Paris); Patrizia Magnoler (Macerata); Elisabetta Nigris (Milano-Bicocca); Loredana Perla (Bari); Graziella Pozzo (Torino); Raúl Ruiz-Cecilia (Granada).

Maila Pentucci

**I formati
pedagogici
nelle pratiche
degli insegnanti**

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

A Pietro e Livia, il futuro.

Indice

Introduzione	Pag.	11
1. Il sapere in azione	»	23
1.1. Azione e conoscenza	»	23
1.2. L'azione didattica	»	28
1.3. Il sapere nell'azione didattica	»	33
1.4. Riflettere	»	35
1.5. Trasformare	»	42
2. La professionalità docente	»	45
2.1. Il paradigma della mobilità		45
2.2. Le posture del professionista: anticipare, intuire, riflettere in azione	»	48
2.3. Il docente professionista	»	51
2.4. Professionalizzare	»	55
2.5. Le resistenze	»	58
3. La ricerca/formazione per gestire la complessità	»	61
3.1. L'habitus del professionista	»	62
3.2. La Nuova Alleanza	»	63
3.3. La Ricerca Collaborativa	»	66
3.3.1. Co-situare la ricerca	»	69
3.3.2. Co-operare nella ricerca	»	71
3.3.3. Co-produrre il risultato	»	72
3.3.4. Co-costruire un nuovo tipo di sapere	»	73

3.4. Implicazioni e problematiche	»	76
3.5. Ricerca o formazione? Ricerca/formazione	»	79
3.6. Il ruolo del ricercatore-formatore	»	82
3.7. Il ricercatore-formatore riflessivo	»	84
3.8. La dimensione dell'accompagnamento	»	85
4. Le forme organizzate dell'azione	»	87
4.1. L'azione organizzata	»	87
4.2. La situazione	»	91
4.3. La nozione di pratica nei contesti formativi	»	92
4.4. L'attività	»	94
4.5. Gli organizzatori dell'attività didattica	»	95
4.6. L'analisi degli organizzatori alla luce della Didattica Professionale	»	97
4.7. L'insegnamento come azione organizzata	»	99
5. I formati pedagogici	»	101
5.1. I formati pedagogici: una definizione	»	102
5.2. Le configurazioni dei formati pedagogici	»	104
5.3. Come si innestano nell'azione?	»	106
5.4. Come si manifestano nell'azione?	»	108
5.5. La riflessione sui formati pedagogici per la professiona- lizzazione degli insegnanti	»	110
5.6. Formati pedagogici, <i>routines</i> , <i>rituels</i>	»	116
6. Far emergere i formati per innescare il cambiamento	»	119
6.1. Analizzare l'azione: strumenti	»	120
6.1.1. La co-esplicitazione	»	123
6.1.2. Tracce verbali	»	124
6.1.3. Tracce video	»	127

6.2. Come osservare le tracce	»	130
6.3. L'analisi plurale	»	134
6.4. Strutturare un impianto metodologico di ricerca-formazione	»	135
6.5. Ricorsività, co-azione ed interazione come focalizzazione dell'analisi dell'azione	»	138
6.6. Il coinvolgimento degli attori nel processo	»	142
7. Un esempio di ricerca/formazione	»	143
7.1. Il progetto di ricerca	»	144
7.1.1. La struttura del percorso tra ricerca e formazione	»	146
7.1.2. I livelli di ricerca	»	147
7.1.3. Il timetable del percorso	»	150
7.2. Il paradigma di ricerca	»	153
7.3. Il dispositivo di analisi delle pratiche degli insegnanti	»	154
7.4. Il protocollo	»	162
7.4.1. Intervista di esplicitazione	»	162
7.4.2. Videoripresa in classe	»	163
7.4.3. Intervista semistrutturata agli studenti	»	165
7.4.4. Analisi delle evidenze	»	165
7.4.5. Colloquio di co-esplicitazione	»	166
7.4.6. Presa in carico personale dei materiali e verbalizzazione	»	166
7.5. Una doppia prospettiva	»	167
7.6. Lo studio di caso comparativo: dalle ricorsività dell'azione ai formati pedagogici	»	168
7.7. I formati pedagogici osservati	»	171
7.7.1. Il Quadro di Civiltà come organizzatore per la microprogettazione	»	172
7.7.2. Il lavoro di gruppo	»	174
7.7.3. Il trattamento del testo	»	174
7.8. Il cambiamento di prospettiva nelle pratiche	»	176
7.9. Il cambiamento di senso assegnato ai formati pedagogici	»	176
Conclusioni	»	187
Bibliografia	»	193

Introduzione

Il volume intende indagare il concetto di formato pedagogico (Veyrunes, 2011; 2016; Veyrunes, Imbert & Saint-Martin, 2014), inteso come microstruttura organizzata dell'azione didattica, presente nelle pratiche dei docenti ad un livello pre-riflessivo e pre-cosciente (Merleau-Ponty, 2003). La prospettiva di osservazione ed analisi utilizzata è strettamente connessa alla ricerca/formazione per la professionalizzazione degli insegnanti.

I formati pedagogici rappresentano la forma più profonda e più resistente del corso dell'azione (Theureau, 2006) e riuscire a farli emergere e ad identificarne i meccanismi di innesco e le logiche interne può consentire uno sguardo profondo verso le prassi di singolo insegnante, ma anche della comunità professionale di riferimento.

La domanda di partenza infatti è legata proprio a ciò che l'indagine sui formati può fornire nell'interpretazione dell'azione didattica, per generare positive ricadute tanto a livello di pratiche quanto a livello di ricerca, e per cercare di potenziare il livello di sapere e di riflessività sulla propria azione da parte di ciascun soggetto implicato nel percorso di ricerca/formazione (Magnoler, 2017).

Entro tale dimensione di in-service training, che evolve dalle varie fasi di applicazione della ricerca azione fino alla ricerca partecipativa (Anandon, 2007), declinata nelle forme della Ricerca Collaborativa (Vinatier & Morrisette, 2015) e della clinica dell'attività (Rochex, 2010), il ruolo maieutico del ricercatore-formatore si esplicita in un processo di accompagnamento del pratico rispetto alla presa di coscienza sul proprio modo di insegnare.

L'insegnante può così giungere al fondo della propria azione per concettualizzarla, scoprirne e farne emergere i significati profondi, coglierne gli elementi connotanti per mettere in atto il cambiamento, sia del pensiero sotteso alla pratica, sia della postura professionale.

La ricorsività tra teoria e pratica, tra immersione e distanziamento, è la chiave per attivare una ulteriore ricorsività, che vada dal comprendere per trasformare al trasformare per comprendere (Yvon & Durand, 2012), focalizzando l'attenzione su quelle parti inesprese della pratica che come i formati, sottendono, nel loro essere persistenti e ricorrenti, il portato di senso conferito all'azione proprio dell'insegnante.

L'azione infatti è portatrice di un proprio sapere pratico, diverso dal sapere teorico ma analogamente importante e dotato di una autonoma dignità epistemologica. Per questo l'attivazione di percorsi di ricerca/formazione, centrati sull'analisi e sulla riflessione rispetto alle pratiche, che coinvolgano gli insegnanti ed i ricercatori in maniera sinergica, mettendo in atto una comunicazione continua tra ricerca ed esperienza (Scurati & Zanniello, 1993), possono contribuire ad attivare la trasformazione nelle pratiche. Infatti, la ricerca/formazione supera la semplice generazione di strategie di azione, così come accade nella ricerca-azione ispirata alla Pedagogia Istituzionale (Elliot, Giordan & Scurati, 1993): l'attenzione al pensiero implicito nell'azione ed alla discussione sui significati ad essa attribuiti fa sì che la trasformazione venga effettuata sul senso che guida l'azione stessa e sulle intenzionalità, le preconcezioni, le motivazioni insite nelle pratiche messe in atto. In tal modo le perplessità, evidenziate anche da Elliot rispetto alla ricerca-azione, di una innovazione senza cambiamento che funzioni solo su un livello di superficie, sul fare e non sull'agire, possono essere eliminate grazie ad una comprensione il più possibile profonda. Anche i timori di Becchi (1992) riferiti ad esiti di pratica con scarsa fondazione teorica sono decisamente superati proprio nell'incontro e nel continuo *questionnement* tra gli attori del percorso formativo, oltre che dalla co-costruzione di un sapere dotato di doppia verosimiglianza: fare ricerca "con" altri e non "su" altri si accorda con la posizione di Hensler (2004, p. 192), in base alla quale «i saperi dell'educazione, prodotti in diversi luoghi e da diverse categorie di attori si alimentano reciprocamente e nessuno dei partecipanti si può arrogare un ruolo di esperto che detiene un sapere superiore».

La ricerca/formazione parte dall'assunto in base al quale il sapere in pratica assume una particolare rilevanza nelle situazioni didattiche.

Infatti esso rappresenta il pensiero vigile, ma contestualmente soggiacente, che si trova nascosto nella dimensione più profonda dell'agire. Il processo di insegnamento-apprendimento è qualcosa di differente dal semplice "fare", dal mettere in atto una sequenza di attività, ma esso va considerato entro una logica che declini l'intervento attivo in aula con i significati ed i valori che il soggetto trasferisce in ciò che fa. Il contesto è

quello dell'enattivismo, nel quale si realizzano un connubio totale ed uno scambio continuo tra l'azione, l'ambiente e gli attori in esso coinvolti (Rivoltella & Rossi, 2012).

Si tratta quindi non solo di validare il sapere della pratica per ribadirne la significatività in termini di conoscenza dei processi e dei meccanismi propri dell'azione insegnante, ma anche e soprattutto di sottoporre questo tipo di sapere a meccanismi di esplicitazione e ricognizione che permettano di saldare la conoscenza con l'esperienza (Lojodice, 2017), di trovare la strada verso l'elicitazione del pensiero entro il paradigma della complessità proprio delle realtà didattiche attuali, contrassegnate da concetti come il disordine, la casualità, il divenire incessante, la paradossalità, la complicazione, la ricorsività (De Masi & Palumbo, 2011).

Quale può essere dunque la strada percorribile per perseguire tale scopo e giungere alla concettualizzazione dell'azione?

Le traiettorie metodologiche sono essenzialmente due, legate ad una duplice prospettiva entro la quale è possibile riportare il concetto dell'agire: da un lato l'agire riflessivo (Schön, 1993; 2006), dall'altro l'agire trasformativo (Mezirow, 2000; Taylor & Cranton, 2012).

La prima traiettoria è quella che prevede la riflessione come un facilitatore organizzativo dell'apprendimento (Fabbri, 2017), ma soprattutto la prende in carico come postura da attivare affinché per il docente diventi consueto e parte del proprio habitus professionale l'attitudine di riflettere sull'azione ed in azione.

Tale modalità consente di tenere costantemente sotto controllo il senso che viene attribuito ad ogni attività nel momento in cui essa viene pensata e messa in atto con gli studenti, ed è strettamente connessa alla seconda traiettoria, quella trasformativa, che può realizzarsi solo nel momento in cui la conoscenza nascosta viene portata alla luce e messa sotto osservazione. Il riattraversamento dell'azione infatti consente di indagare tutto il mondo complessivo sotteso all'azione stessa, di distinguerne le strutture e di attenzionarne gli aspetti non chiari, dove si trovano i significati taciti (Magnoler & Rossi, 2017). Ciò che cambia è il modo in cui viene effettuata la presa di decisione e l'attribuzione di senso conferita alla decisione stessa, di fatto modificando l'organizzazione che è alla base dell'azione e che si reifica in schemi di significato. Tali schemi rappresentano gli elementi di resistenza interne alle procedure operative (Michel & Bertone, 2017) e nel momento in cui la loro configurazione non risponde più alle nuove necessità, ai vincoli ed agli imprevisti che si manifestano nell'ambiente e nella co-azione tra soggetti, ambiente, saperi, è necessario andare a trasformare o ristrutturare gli schemi stessi, agendo attraverso la vicarianza (Berthoz, 2013). Questa è

la capacità insita nel soggetto di scegliere e mettere in atto comportamenti che portino a situazioni nuove, inedite, attraverso cui affrontare il complesso e l'ignoto. Si tratta quindi non di un semplice cambiamento visibile nella pratica, ma di una trasformazione profonda, che a volte può generare pratiche simili, che non destabilizzino e mettano in crisi il rapporto tra docente e discente, ma modifichino in maniera sostanziale lo scopo, il significato, il valore e la logica che vengono attribuite a tali pratiche. Si tratta di un cambiamento di prospettiva che necessariamente, oltre a modificare le rappresentazioni micro degli insegnanti in azione, ne modifica anche il sé professionale e la percezione del proprio ruolo nella comunità educante.

Per realizzare un processo che sia contestualmente riflessivo e trasformativo, in un'ottica professionalizzante per il soggetto che ne è coinvolto, è necessaria una prospettiva di formazione che si discosti dagli interventi tradizionali ed asimmetrici in cui l'esperto, afferente al mondo della teoria, chiede al pratico, afferente al mondo dell'insegnamento agito, di tradurre in pratica gli assunti prescritti. È il caso infatti di attivare l'incontro tra teorici e pratici entro la dimensione dell'alleanza proposta da Damiano (2007a), non solo per valorizzare il sapere del pratico, ma soprattutto per costruire percorsi di ricerca/formazione che sviluppino un potenziale *learning from teaching* (Santagata, Yeh & Mercado, 2017) basato sulle conoscenze applicate, sull'emersione delle credenze e delle convinzioni, finalizzato allo sviluppo professionale del docente.

Studiare il pensiero in azione dell'insegnante è chiaramente un campo di indagine eccessivamente vasto e generico per poter giungere a conclusioni fondate su evidenze certe. Per focalizzare l'analisi è opportuno concentrarsi su quegli elementi di regolarità e ricorsività osservabili nell'azione del docente che rappresentano le forme organizzate dell'azione stessa, conferendole un ritmo proprio e riconoscibile. La natura ricorsiva dell'azione didattica è basata sulla presenza di schemi che ritornano in momenti tipici dell'attività e sono investiti di una serie di significati e di attribuzioni, implicite o esplicite, da parte del soggetto che li mette in pratica. In primo luogo, hanno una valenza di efficacia o autoefficacia intrinseca, efficacia intesa non solo e non tanto in termini di apprendimento, ma soprattutto come attivatori degli studenti. Inoltre, rappresentano gli elementi di sicurezza verso i quali il docente ritorna nei momenti in cui sia necessario un intervento profondo di regolazione in azione.

Per cercare di scendere nella micro-azione, si può rivolgere l'attenzione alle tipicità (Theureau, 2000), ovvero alle strutture prototipiche di azione, attenzione, comunicazione, emozione ed interpretazione, che non sono scindibili dall'attività ma costituiscono un tutto dinamico con essa.

Tra queste troviamo i cosiddetti *formats pedagogiques*, che possono rappresentare fenomeni tipici e possono celare significati dati istantaneamente alla percezione del mondo (Theureau, 2002), in quanto fortemente incorporati nell'azione sia dell'insegnante che degli studenti (e dunque rappresentativi della co-azione), per i quali vanno a costituire anche un elemento di riconoscimento reciproco. Essi possono avere tanto una connotazione identitaria rispetto al soggetto, quanto una configurazione collettiva, propria della cultura scolastica ed afferire pertanto sia alla logica del genere che a quella dello stile (Clot, 1999; 2008).

Coglierli nella loro dimensione neutra, ovvero considerarne, attraverso processi di autoconfronto e co-confronto tra docente e ricercatore, gli aspetti legati all'agire e quelli legati al pensiero sotteso all'agire, eliminando dall'indagine e dalla co-analisi ogni parvenza di giudizio e di istrualità, può rappresentare una focalizzazione interessante.

Il formato non è semplicemente e soltanto un elemento standard della pratica o un meccanismo automatico presente nelle consuetudini didattiche. Esso può essere considerato una vera e propria microsessione di lavoro, evidente e persistente: tali caratteristiche fanno pensare che il formato sia assegnatario di un senso sicuramente profondo, che risponde ad una doppia logica: da un lato è personale, appartenente all'universo di convinzioni ed all'identità del singolo docente; dall'altro risponde ad una logica di comunità, cioè appartiene alla forma di pensiero collettivo che è influenzato ed a sua volta influenza le posture e le concezioni dei membri.

Quale metodologia è più efficace per un'indagine che giunga a tali livelli di profondità e di specificità?

Gli strumenti che vanno a costituire un protocollo per l'emersione, l'osservazione e l'analisi delle pratiche devono essere improntati essenzialmente a due principi: il primo è quello della ricorsività tra immersione e distanziamento, tra raccolta delle tracce ed analisi delle tracce, con una regolarità nell'applicazione del modello di indagine che segua ed accompagni le regolarità presenti nel flusso e nel ritmo dell'azione stessa. Il secondo è quello dell'interattività, che investa ogni fase ed ogni dimensione dell'indagine stessa: l'azione intesa come co-azione, la ricerca intesa come co-ricerca, l'esplicitazione intesa come co-esplicitazione. In una prospettiva olistica, in cui i vari elementi del panorama non solo co-esistono, ma si influenzano reciprocamente e si trasformano, è indispensabile l'attenzione alle situazioni di connettività e di sistema, per poter interpretare la complessità e consentire al docente ed al ricercatore di camminare insieme verso la decifrazione del senso più profondo dell'azione (Paul, 2015).

La descrizione dell'opera

Il testo nasce da un percorso di ricerca/formazione triennale, messo in atto dal 2014 al 2016 attraverso la costituzione di una rete di scopo, formata da scuole ed università, che ha consentito quindi la partecipazione al progetto di insegnanti e ricercatori in una postura di co-ricerca e di profonda collaborazione.

La formazione ha assunto una dimensione bottom up: gli insegnanti e le scuole hanno partecipato alle varie fasi del percorso, dalla progettazione, alla condivisione di tempistiche e strumentazioni, alla produzione di materiali, alla disseminazione degli esiti. In termini metodologici, si è scelto di partire dalle pratiche degli insegnanti per arrivare a generalizzazioni e a sperimentazioni di modelli e protocolli, finalizzati al miglioramento delle stesse.

Tra le diverse conclusioni a cui si è giunti attraverso l'analisi dell'azione, la più interessante si è rivelata quella inerente l'individuazione e la centratura sui *formats pedagogiques* presenti nelle pratiche degli insegnanti, colti nell'ambito di una dimensione ricorsiva ed organizzata dell'azione didattica e diventanti fondativi per l'attivazione di interventi di tipo trasformativo a livello di concezioni, pensieri profondi e posture professionali.

Cogliere il senso di tali microelementi incorporati nella pratica può rappresentare una sfida a partire dalla loro definizione: la stessa traduzione in "formati pedagogici" in realtà non è che una semplice traslitterazione dalla lingua francese che probabilmente non rende nella sua complessità l'entità del fenomeno posto al centro dell'indagine.

Con il sostantivo "formato" infatti si fa riferimento all'inglese *format*, inteso come modello, struttura fissa e riconoscibile, trasferibile in situazioni simili, inserito in un contesto che necessiterebbe di una maggiore descrittività da parte dell'aggettivo che lo accompagna. Più che "pedagogici" in senso stretto essi possono essere considerati "pedagogico-didattici", in quanto si esplicitano e si realizzano nella pratica, ove trovano anche il loro senso, del tutto interno all'agire stesso, ma portano in sé rappresentazioni di amplissimo respiro, situate in un tempo lungo e in uno spazio ampio, dunque aumentate da stratificazioni e risignificazioni, che investono campi diversi: l'apprendimento, l'attivazione dello studente, la centralità dello stesso, la relazione tra studente ed insegnante, l'incidenza del contesto, l'etica e l'assiologia, i saperi coinvolti e la loro trasposizione didattica.

Il testo si pone l'obiettivo di far emergere due aspetti che restituiscano la ricchezza in termini di professionalizzazione dei docenti di cui sono portatori i formati pedagogici: il primo aspetto riguarda il loro essere rap-

presentativi e profondamente incarnati nell'azione. Il secondo aspetto è legato alla necessità di coglierne il senso di volta in volta assegnato, tanto a livello collettivo che individuale, affinché siano l'innescò della trasformatività delle pratiche. L'idea di trasformatività più appropriata per gestire le situazioni complesse proprie dei contesti scolastici contemporanei e per vincere le resistenze che tale complessità necessariamente genera negli insegnanti non può essere semplicemente un ricominciare continuamente da zero. È necessario che i docenti trovino nell'azione stessa dei punti fermi che li aiutino a risignificare e migliorare le proprie pratiche, pur senza stravolgere né travolgere.

È proprio dall'azione e dal sapere di cui essa è portatrice che si parte nel primo capitolo per comprendere l'insegnamento agito e far emergere quella epistemologia della pratica di cui il docente deve prendere coscienza, per avviare un percorso di professionalizzazione che lo coinvolga come attore e non come semplice fruitore di teorie proposte o imposte da altri.

L'azione viene analizzata dapprima nella sua dimensione conoscitiva, quindi nel suo portato di azione didattica, contesto ove si connota come co-azione in quanto prevede lo scambio e la relazione continua tra gli attori in essa implicata. La sua cifra è dunque la complessità, a partire dalla polisemia del concetto di sapere ad essa congiunto: un sapere proprio dell'azione, che va fatto emergere per comprendere il senso e l'intenzionalità che la guida, un sapere generato dall'azione, che trasforma in senso cognitivo le situazioni e gli attori, un sapere necessario per l'azione, che consente all'insegnante di progettare e gestire il processo di insegnamento-apprendimento.

La riflessività diventa pertanto l'elemento-chiave da mettere in campo rispetto all'azione per coglierne le sfumature, i significati, l'efficacia e per attivare la trasformatività che l'indagine centrata su di essa realizza, modificando le posture e l'identità degli insegnanti e delle comunità professionali.

Il secondo capitolo affronta il tema della professionalità docente, intesa proprio come sviluppo di una postura di ricerca e riflessione in grado di governare la complessità e l'incertezza che l'istanza trasformativa presente nella scuola e nella società porta con sé. Il paradigma della mobilità (Durand, 2017), che sembra oggi il riferimento non solo per gli ambiti educativi e formativi, necessità di una expertise forte ed in continua revisione e coscientizzazione rispetto a se stessa, che rende il docente un professionista sui generis, chiamato ad operare in contesti ove le dimensioni dell'imprevisto, dell'indecifrabilità, dell'opacità sono dominanti.

Quale modello di formazione quindi appare più adeguato per la professionalizzazione dei docenti?

Tale domanda è oggetto del terzo capitolo, che si sofferma sulla ricerca/formazione, prassi attraverso la quale si realizza una vera collaborazione tra teorici e pratici al fine di co-produrre un nuovo tipo di sapere, rispondente al principio della doppia verosimiglianza (Desgagné, 2007), ovvero utile sia nei contesti accademici, per rivedere le ipotesi e le tesi di ricerca, sia in quelli scolastici, per realizzare la trasformazione delle posture e delle identità dei professionisti coinvolti. La clinica dell'attività, l'analisi del lavoro desunta dalle modalità proprie della Didattica Professionale (Pastré, 2011), e l'Analisi di Pratica (Altet, 2002; 2014) sono piste metodologiche che possono ispirare l'attivazione di percorsi che consentano ai docenti di giungere alla presa di coscienza rispetto alle loro pratiche ed alla convinzione di essere immersi in una dimensione epistemologica alternativa, ma coerente a quella delle teorie pedagogico-didattiche, che ne rivaluti ruoli, funzioni e percezione della propria identità. Tali modelli procedurali vengono presi in esame e spiegati nei loro funzionamenti e nelle loro derivazioni teoriche.

Il quarto capitolo avvicina il concetto di formato pedagogico, analizzando le forme organizzate dell'azione, a partire dall'idea di schema proposta da Piaget, fino a giungere ad una analisi delle ricorsività proprie del corso dell'azione (Theureau, 2002; 2006) elementi di regolarità che in una logica di analisi delle pratiche consentono di cogliere e selezionare i momenti tipici dell'azione stessa e a farne emergere i significati profondi e gli impliciti a livello di senso.

Il formato pedagogico invece occupa il quinto capitolo. Di esso è stato necessario, in primo luogo, cogliere l'essenza di significato, a partire dagli esiti e dalle determinazioni a cui è giunto il lavoro di Philip Veyrunes e del suo gruppo di ricerca, e comprendere le implicazioni e le connotazioni teoriche esplicitate da una recente ma già piuttosto variegata letteratura, posizionata prevalentemente in ambito francofono.

I formati, per essere codificati e classificati come elementi ricorsivi ed organizzatori dell'azione, sono stati osservati direttamente nel processo di insegnamento-apprendimento, isolati ed enucleati dalle pratiche degli insegnanti, analizzati nel loro manifestarsi concreto nell'attività e soprattutto considerati secondo una prospettiva che ne ha evidenziato la doppia persistenza. Essi infatti risultano interiorizzati sia dal docente che dallo studente, quindi connotano l'azione didattica e si ripresentano a più dimensioni: sono riscontrabili ad un livello macro, relativo alla comunità scolastica nella sua globalità, in quanto sono stati osservati in situazioni geograficamente e cronologicamente differenti; a livello meso, relativo alle classi, dove diventano un elemento di riconoscimento reciproco ed entrano nel

contratto didattico tacitamente stipulato tra docente e studenti (Brousseau, 1988); a livello micro, nella prassi del singolo docente, che vi ricorre in momenti tipici dell'azione.

È proprio da tale molteplicità agentiva che è possibile porre l'ipotesi di indagine aperta dal volume, che intende prospettare ulteriori possibilità di ricerca per il futuro: cogliere in maniera estremamente dettagliata le caratteristiche del formato pedagogico, andare oltre l'orizzonte della prassi metodologica generale, evidenziare la connessione del formato con il sapere di riferimento sul quale esso viene messo in atto. L'operazione prevista sul compito, entro la quale può essere ricompreso un determinato formato pedagogico, è infatti spesso legata alla struttura ed allo statuto epistemologico della disciplina sulla quale si sta lavorando. In questo senso il formato può essere scoperto come generativo oltre che semplicemente attivatore. La generatività è tuttavia legata al senso che ad esso viene attribuito. Per questo si ipotizza, uscendo dalla linea interpretativa presa in carico da Veyrunes, che il formato pedagogico non sia necessariamente negativo in termini di efficacia didattica (in termini sia di insegnamento che di apprendimento) solo perché standardizzato e incarnato al punto di diventare meccanismo di azione. Esso infatti viene preso in considerazione nella sua neutralità di organizzatore dell'azione, rivestito tuttavia di significati profondi da parte dell'insegnante, proprio in quanto eletto ad organizzatore ed attivatore. Superare la trasparenza¹ (Meira, 1998; Rossi & Pezzimenti, 2015) che lo connota per scendere al fondo dell'azione e farne emergere il senso può diventare la via verso la trasformazione del ruolo e dell'obiettivo che l'insegnante assegna ad esso e quindi farlo diventare efficace ed innovativo, ma nello stesso tempo rassicurante, perché riconoscibile e consueto.

¹ Il concetto di trasparenza applicato al formato pedagogico (ed a tutti gli elementi organizzatori dell'azione, soggiacenti alla pratica) non è quello diventato corrente nell'uso, mutuato dal mondo dell'amministrazione e dell'accountability, ed utilizzato come sinonimo di evidente. In realtà in questo caso viene recuperato il senso etimologico del termine trasparente, ovvero quello di oggetto che lascia vedere al di là di se stesso, pertanto diventa invisibile (Di Tore & Sibilio, 2015). Si tratta di una trasparenza di tipo semiotico, che è diversa dal concetto di evidenza (Binetti & Cinque, 2016), ma viene inteso secondo la definizione di Norman (1999, p. 10) relativa alle tecnologie trasparenti: «tecnologia che funziona senza intoppi, in modo invisibile, dietro le quinte». È una forma di mimesi, che sfugge ad una logica predicativa, che si realizza nel detto, nell'evidente, ma nella percezione (Fabbri & Corrain, 2013). L'idea centrale, mutuata dall'Analisi di Pratica (Altet, 2003) è quella di rendere il formato, attraverso la discesa al fondo dell'azione, da trasparente ad opaco, al fine di identificarlo, spiegarlo e chiarire i significati che gli vengono attribuiti in maniera implicita e a volte precosciente. In questo senso il concetto di trasparenza verrà utilizzato in tutto il volume.

Il capitolo sesto propone la dimensione metodologica e gli strumenti per cogliere ed analizzare i formati, strumenti che rispondono sempre alla logica sopra esplicitata di interattività, ovvero di scambio continuo tra gli attori del processo formativo e di ricorsività, ovvero di immersione nell'azione, di distanziamento e di ritorno all'azione per ristrutturare e ri-significare le pratiche.

Infine, il settimo capitolo vuole essere la reificazione del processo descritto, sintetizzando il percorso di ricerca/formazione da cui sono nate le riflessioni relativi al portato trasformativo dei formati pedagogici.

In particolare, vengono esplicitati due studi di caso, uno comparativo ed uno longitudinale, condotti su un piccolo gruppo di docenti di vari ordini scolastici, che hanno permesso di far emergere alcuni formati pedagogici tipizzati nel processo di trasposizione didattica e di sottoporli a processi di co-esplicitazione e co-confronto con i docenti coinvolti, tanto da andarne a ricostruire gli aspetti preriflessivi e precoscienti che li connotano.

L'osservazione sul lungo periodo, centrata proprio su tali elementi organizzatori dell'azione, ha dato una prima evidenza in termini di trasformazione delle pratiche, a partire dai significati che i docenti in ricerca hanno conferito ad esse. Tale trasformazione inoltre si è ripercossa in maniera più ampia e globale anche sulla postura professionale, consentendo di aprire la prospettiva di un riposizionamento del docente in seno alla propria comunità scolastica e di una riconsiderazione della propria identità e delle percezioni sull'essere docente.

Il posizionamento dell'opera

Il volume, come già chiarito, è il risultato di un percorso di ricerca/formazione che si è configurata nei termini della Ricerca Collaborativa (Lenoir, 1996, 2012; Desgagné, 1997) ed ha quindi attraversato le diverse fasi di condivisione cercando un continuo dialogo tra le categorie interpretative degli insegnanti e dei ricercatori implicati, per giungere a risultati utili e soddisfacenti per entrambi.

In termini di co-produzione del risultato, ad una prima restituzione attraverso la quale sono state esplicitate le idee ed i significati emersi dalla negoziazione con gli insegnanti, è seguita l'analisi e la ricostruzione del processo in termini sia di interpretazione che di rappresentazione (Desgagné, 2007) del processo. Per meglio soddisfare il principio della doppia verosimiglianza, ad un prodotto conclusivo, destinato alla comunità dei pratici, che ha descritto le tipologie di azione e si è posto il problema della replicabilità e del-

la sostenibilità del percorso e del protocollo di ricerca, si è deciso di affiancare un secondo prodotto rivolto alla comunità dei ricercatori (Magnoler, 2012), per cercare di cogliere, nella complessità del processo, alcuni elementi in grado di avviare una riflessione successiva su alcuni dei significati emersi.

È questo lo scopo del libro, che pur cercando di costruire un sapere creato a partire da un doppio punto di vista, quello del pratico e quello del ricercatore, intende chiarire quali siano stati i passaggi della ricerca, le teorie di riferimento, la coerenza metodologica messa in atto: l'approfondimento dell'idea di *format pedagogique*, e la sua osservazione ed esplicitazione nel corso dell'azione, si inserisce nella prospettiva dello studio dell'azione organizzata e può rappresentare un contributo alla definizione ed all'analisi del concetto, condotta in ambito prevalentemente francofono, in un contesto scolastico differente. Il costrutto di sapere così delineato, secondo i principi propri della ricerca/formazione, può inoltre innescare un circolo virtuoso di elaborazione di nuove dimensioni formative ed essere posto nuovamente alla prova della pratica.

Ringraziamenti

Vorrei, in chiusura del lavoro, ringraziare alcune persone che sono state determinanti per la realizzazione e la successiva elaborazione del percorso di ricerca qui descritto.

Innanzitutto, ringrazio la prof.ssa Patrizia Magnoler, che ha diretto il team di ricerca coinvolto nel progetto, del quale è stata la principale artefice.

Il ringraziamento non è solo per il prezioso supporto e l'accompagnamento esercitati nei miei confronti, ma per l'esempio e l'ispirazione che ho potuto trarre dal suo lavoro, per il confronto costante, per la crescita personale e professionale derivata dalle molte esperienze che grazie a lei ho potuto fare.

Nella prospettiva della Ricerca Collaborativa che ha sostenuto il percorso, un ringraziamento particolare va agli insegnanti ed ai dirigenti che hanno partecipato alle varie fasi dei lavori, di cui sono stati attori protagonisti indispensabili per poter giungere ad un risultato di ricerca coerente e supportato da una profonda indagine sulle pratiche. In modo speciale ringrazio la maestra Paola Pascucci che si è spesa in termini di tempo e di coinvolgimento per il buon esito del processo ed ha incarnato la vera essenza dell'insegnante in ricerca.

1. Il sapere in azione

Lo studio dell'azione consente di mettere in evidenza e rendere osservabili ed analizzabili due tipologie di sapere, implicate nell'azione stessa: da un lato il sapere che guida, struttura e regola l'azione, manifestandosi quindi attraverso di essa; dall'altro il sapere generato dall'azione, nella sua funzione apprenditiva e trasformativa, rispetto alle concezioni ed al pensiero del soggetto che agisce.

In entrambi i casi si tratta di un tipo di sapere che sfugge al controllo consapevole dell'individuo, ma è elemento imprescindibile per la riuscita dell'azione stessa nel primo caso, per comprendere i meccanismi che attraverso l'azione attivano conoscenze nel secondo caso.

Il sapere della pratica è comunque un sapere di livello non inferiore al sapere epistemologico e teorico, ma un tipo di conoscenza autonoma, dotata di una propria dignità, che può essere dunque validato ed indagato a livello di ricerca.

Quale funzione e quale importanza riveste l'analisi dell'azione didattica rispetto all'emersione di tale conoscenza tacita? Rivisitare la pratica insegnante ed attivare la riflessione significa poter comprendere i meccanismi profondi dell'azione, il pensiero che la sostiene, per giungere alle concettualizzazioni sottese «al fondo dell'azione» (Vergnaud, 1996) e rendere i meccanismi che la regolano intellegibili. In tale modo è possibile dare «consistenza al sapere costruito nell'azione» (Magnoler, 2017, p. 12) ed attivare il processo ricorsivo tra il comprendere ed il trasformare.

1.1. Azione e conoscenza

L'esistenza di un sapere pratico viene postulata fin dal IV sec. a.C. da Aristotele, il quale distingue, entro la dimensione dell'azione, le categorie di *poiesis* e *praxis*, ove la prima rappresenta il fare, finalizzato a realizzare

un prodotto, mentre la seconda è l'agire moralmente indirizzato, proprio dei contesti politici e formativi, espressione della libertà di agire connessa allo stato dell'umanità. La *praxis* è guidata dalla *phronesis*, ovvero la saggezza pratica, insita nelle azioni, che consente una presa di decisione legata all'utile ed al giusto, percepito dal punto di vista personale.

L'idea di *praxis* aristotelica viene ripresa, sul piano pedagogico, da Piaget (2011), il quale si sofferma sull'inseparabilità tra azione e conoscenza nel momento in cui definisce l'intelligenza sensomotoria, considerata intelligenza vissuta e non riflessiva, esercitata esclusivamente in modo autoreferenziale, per uno scopo intrinseco all'azione stessa.

L'azione piagetiana dunque non è solo base per i processi cognitivi, ma diventa il fondamento dell'evoluzione umana, sia in termini epistemici che psicologici. Le strutture necessarie alla sopravvivenza ed allo sviluppo dell'uomo emergono nell'interazione tra uomo ed ambiente ed i contesti materiali, sociali, ecologici rappresentano non solo l'ambito entro cui l'azione si manifesta, ma anche elementi costitutivi dell'azione stessa. Nel cercare di risolvere il dualismo tra soggetto ed ambiente e nel ribadire la continuità tra le strutture cognitive e le strutture organiche, Piaget apre la strada al nuovo paradigma epistemologico portato dall'enattivismo, secondo il quale l'azione struttura reti cognitive, emotive, relazionali e mette in atto processi di conoscenza (Damiano L., 2009).

L'approccio enattivo infatti parte dall'idea che sé e mondo, corpo e mente, oggetto e soggetto non siano elementi separati, bensì profondamente congiunti ed accoppiati strutturalmente e vede la conoscenza come un processo basato sulla connessione tra mente, corpo e mondo.

L'enattivismo, a partire dalle teorie di Merleau-Ponty (1969) e di Bateson (1979), propone infatti il superamento del dualismo tra oggetto e soggetto, tra mente e corpo, appunto. Vivere e fare esperienze nel mondo significa attivare la comprensione non solo a livello cognitivo, ma anche sensoriale, motorio, percettivo. Legato al concetto di *embodiment* ed alle teorie dell'azione, l'enattivismo, prospettando una sostanziale identità tra agire e conoscere, si lega profondamente alla visione del corpo diffuso, entro la quale giocano un ruolo determinante le tecnologie, alle ricerche neuroscientifiche sui neuroni specchio ed alla dimensione non cognitiva della sintonizzazione che si realizza a livello di scambio e comunicazione intersoggettiva (Rossi, 2011).

La conoscenza dunque non è un processo altro dall'agire ma una parte dello stesso processo in cui la mente ed il corpo hanno ruoli ugualmente significativi. Entro tale processo la rappresentazione del mondo non è precedente all'azione, ma si sviluppa con essa. Si prospetta quindi una continuità

nella conoscenza tra interno ed esterno: conoscere non significa rappresentare a se stessi un mondo già definito, ma è il risultato di un accoppiamento strutturale tra soggetto ed oggetto, in cui il soggetto assimila l'oggetto alle sue forme mentali ma nello stesso tempo cambia e ristrutturata i propri meccanismi di conoscenza in quanto influenzato dall'oggetto stesso (Mortari, 2007).

Secondo la visione enattiva dunque l'azione non produce trasformazione, ma è essa stessa trasformazione, in quanto tutto il sistema, in una visione ecologica, si modifica nel corso dell'azione stessa ed apprende da tale trasformazione: la trasformazione è così un modo di essere dell'azione e la conoscenza vi è incarnata (Maturana & Varela, 1987). L'azione è necessariamente trasformativa e generativa di conoscenza.

La presa in carico della dimensione conoscitiva dell'azione così come si manifesta e si sviluppa nella situazione reale del lavoro appartiene alla prospettiva di studio dell'azione propria della Didattica Professionale.

La situazione consiste nell'ambiente esperienziale entro il quale prende corpo l'attività, ovvero lo spazio di interazione tra soggetto ed ambiente (Dewey, 1949). Il soggetto quindi può condizionare la situazione con il suo agire ma nello stesso tempo la situazione pone condizionamenti dovuti a dati ed a materiali oggettivi. Entrambi concorrono all'azione in maniera contestuale.

Quali sono le differenze, nel rapporto tra azione e conoscenza, tra la prospettiva dell'enattivismo e quella della Didattica Professionale?

Per l'enattivismo si tratta di considerare un soggetto cognitivo che è incarnato in un corpo (*embodied*) ed immerso in un ambiente (*embedded*) con cui è in dialogo continuo; si genera così una ricorsività dinamica ed auto-poietica in cui fini e significati dell'azione si ridefiniscono continuamente (Amoretti, 2011), proprio attraverso e durante l'agire. La Didattica Professionale, invece, concepisce l'azione solo come co-azione: al concetto di ricorsività si sostituisce il concetto di integrazione tra l'azione del soggetto e la situazione stessa (Mayen, 2012), che risultano inscindibili.

Uno degli scopi della Didattica Professionale è infatti quello di indagare la situazione cercando di coglierne gli elementi di caratterizzazione: in primo luogo si tratta di comprendere l'attività che essa provoca nei soggetti che vi sono coinvolti. In secondo luogo, si pone l'accento sulle competenze che i soggetti sviluppano e mobilitano per risolvere i problemi posti dalla situazione. Infine, si cerca di vedere quali modalità mettere in opera per controllare ed ottimizzare questa integrazione, che è un vero e proprio processo di sviluppo congiunto (Mayen & Specogna, 2005).

Per giungere all'obiettivo dichiarato di capire la situazione nella sua profondità e poter osservare come vi si realizza l'azione trasformativa e quindi il processo conoscitivo è opportuno metterne in evidenza l'organizzazione invariante. L'organizzazione invariante, secondo la descrizione di Vergnaud (2003) è lo schema che contiene gli obiettivi, le regole d'azione, i meccanismi di controllo, le possibilità di compiere inferenze e le invarianti operatorie.

La parte cognitiva di tale schema è rappresentata dalle invarianti operatorie: si tratta del nucleo più solido insito nella nozione di concetto (Vergnaud, 1994) e sono indispensabili per rappresentare a se stessi i concetti in primo luogo e per comunicarli agli altri e stabilire relazioni comunicative in secondo luogo. Nell'agire professionale esse sono strutture di azione (Macario, 2017) che organizzano l'azione stessa e permettono di selezionare le informazioni in maniera pertinente. Vergnaud distingue le invarianti operatorie in Teoremi in atto e Concetti in atto.

I Teoremi in atto sono gli elementi che garantiscono la coerenza interna dello schema, sono preposizioni considerate sempre vere dal soggetto e risultano trasversali a più situazioni. Fanno parte dell'enciclopedia personale del soggetto, a cui egli ricorre in modo sia implicito che esplicito nel momento di interazione con la situazione, per decifrarla e quindi conferire un senso logico al suo stesso agire.

I Concetti in atto sono connessi a segmenti più piccoli dell'azione, interni in qualche modo ai Teoremi, hanno livelli di elaborazione differenti e possono ripresentarsi all'interno di diversi Teoremi.

Quindi le invarianti operatorie sono importanti in quanto distinguono lo schema d'azione di un soggetto, legato alle sue concezioni ed alle sue rappresentazioni, dal comportamento, che invece si attesta solo su un livello di superficie.

Inoltre le invarianti, in quanto parte epistemica dello schema, consentono di concettualizzare e di inferire, cioè di dare senso alla situazione e di organizzare l'attività in relazione al contesto ed agli scopi individuati (Magnoler, 2016).

Le prospettive dell'enattivismo e della Didattica Professionale rispetto ad azione e situazione permettono di individuare due differenti dimensioni cognitive, proprie dell'azione stessa: da un lato la conoscenza prodotta dall'azione attraverso la sua componente trasformativa ed autotrasformativa nei confronti del mondo e del soggetto; dall'altro la conoscenza presente nell'azione, l'epistemologia della pratica che emerge dalla co-azione tra il soggetto e la situazione.

La prima di queste dimensioni è rappresentata dalla formalizzazione della categoria di conoscenza propria dell'azione, ovvero quella della conoscenza inespressa (Polanyi, 1979) o tacita (Nonaka & Takeuchi, 1995), cioè incorporata nel gesto. Il paradigma di riferimento è quello dell'inscindibilità tra pensiero e azione, tra percezione corporea e percezione cognitiva. Si tratta di postulare una unità organica tra mente e corpo, che produce un sapere tecnico e cognitivo allo stesso tempo, costituito da schemi, modelli mentali, credenze e percezioni talmente radicati da essere dati per scontati.

Siccome il livello raggiungibile di formalizzazione di tale conoscenza è estremamente basso, a causa della sua dimensione implicita e pre-cosciente, il sapere può essere trasmesso solo attraverso una condivisione di esperienze che aprono la strada alla realizzazione di modelli dialogici di autoconfronto, condotti attraverso tracce materiali (Theureau, 2010). In questo caso, è il linguaggio che reifica la conoscenza in azione e genera riorganizzazioni e modificazioni (Clot, 2001), giocando il ruolo di organizzatore di una attività nuova, a partire da una attività vecchia, già realizzata (Faïta, 2017) ed attivando dunque la trasformazione portatrice di conoscenza.

Il problema della conoscenza imbricata nell'azione sta dunque nella possibilità di essere portata alla luce, di essere resa da tacita ad espressa e dichiarata, di essere concettualizzata. La concettualizzazione dell'azione (Vergnaud, 1990) non consiste nell'assoggettare la pratica alla teoria, ma di trovare, in seno all'azione stessa, quei concetti organizzatori invariati dell'attività che guidano ed orientano l'azione (Pastré, 2011) e permettono così di decifrarla: i Teoremi in atto ed i Concetti in atto di cui si è parlato precedentemente.

La seconda prospettiva invece prende in carico l'intenzionalità propria dell'azione in termini di produzione e trasformazione di modalità tanto materiali quanto cognitive e psicologiche che vanno a costruire nuove forme di conoscenza e nuovi strumenti cognitivi in carico al soggetto che agisce.

Il dominio intenzionale è proprio l'elemento che consente di classificare le tipologie di azione. Secondo Barbier (2017) è possibile distinguere le azioni in:

- azioni di trasformazione fisica, che hanno come scopo principale la produzione di un artefatto materiale, che vada ad agire in senso trasformativo sul mondo esterno; esse sono depositarie di un proprio pensiero operatorio interno.
- azioni di pensiero, che producono e trasformano le prospettive o i legami tra soggetto e oggetto di pensiero.

- azioni di comunicazione, in cui l'intenzione dominante è quella di trasformare i significati ed influenzare la costruzione del senso proprio o degli altri soggetti coinvolti.

La trasformazione agita dall'azione è in questo caso l'elemento che conduce alla produzione di nuovi saperi e di nuove rappresentazioni rispetto al mondo.

Comprendere ed agire sono dunque momenti strettamente connessi, in quanto la rappresentazione del mondo si sviluppa entro l'azione. La conoscenza non è rappresentazione di un sapere già strutturato, ma il risultato dell'accoppiamento strutturale tra soggetto ed oggetto, tra soggetto ed ambiente, che ingenera trasformazioni reciproche e dunque porta alla conoscenza: la trasformazione è apprendimento, come già affermato, in quanto provoca incidenti critici che mettono in discussione equilibri preesistenti e ristrutturano gli schemi attraverso cui il soggetto si avvicina agli altri soggetti ed all'ambiente.

1.2. L'azione didattica

Tale dimensione conoscitiva dell'azione consente di spostare l'attenzione sull'insegnamento in quanto azione, che si compie adattandosi alle contingenze di contesto e trasformandole.

L'azione didattica rappresenta una tipologia particolare di azione, dotata di una serie di caratteristiche peculiari che la connotano e che vanno prese in considerazione.

Innanzitutto, occorre stabilire cosa non sia l'azione didattica. Infatti, come afferma Elio Damiano (2013), il primo sguardo che deve essere posto sull'azione didattica va filtrato dalle astrazioni che la prendono in carico come oggetto puro, poiché essa invece è complessa ed ambigua, giocata su rapporti di asimmetria e scambi di tipo cognitivo, emotivo, relazionale che spesso generano conflitti e tensioni.

L'insegnamento in quanto azione si differenzia come oggetto di studio dall'azione in quanto azione per alcune caratteristiche specifiche: l'insegnante infatti non pratica un laboratorio sperimentale ove può tenere sotto controllo tutti i fattori, ma si trova ad operare in situazioni incerte, fatte di contingenze immediate e non sempre prevedibili, che deve comprendere e fronteggiare, talvolta improvvisando.

Dunque, il primo mito da sfatare secondo Damiano è quello legato ad una prospettiva illuminista e razionalista, relativo all'intenzionalità dell'azione didattica messa in pratica: il lavoro d'aula infatti non è sempre allineato alle

intenzioni iniziali ed alle previsioni degli insegnanti, in quanto nella co-azione tra docente e studenti si possono attivare dinamiche opache fatte di contrasti, fraintendimenti, cambi di vedute e convergenze non previste. Si tratta del potenziale non lineare dell'azione didattica (Sibilio & Zollo, 2016), la quale assume un ritmo interno, situato nel contesto ed allineato sui bisogni degli studenti, attraverso adattamenti di stile da parte del docente, il quale nel suo personale ritmo d'azione non può non tener conto degli stimoli, degli inviti e delle istanze che provengono dall'ambiente di apprendimento e dagli altri attori con cui interagisce.

Tale capacità di adattamento deve essere ispirata ad una serie di principi che Berthoz (2011) indica come utili per gestire la complessità: l'inibizione, che consente di mantenere in equilibrio il mondo emozionale e quello razionale; la specializzazione, che accompagna la presa di decisione ed implica una scelta tra le molte informazioni a disposizione in modo che siano pertinenti ai fini dell'azione; l'anticipazione e la previsione, che permettono di confrontare i dati sensibili con la memoria delle azioni passate e di ricavarne velocemente inferenze (Rivoltella, 2014); la deviazione, che lascia spazio al pensiero creativo e divergente (De Bono, 2000), trovando strade di apparente complessità che tuttavia tendono a semplificare il sistema nella sua globalità; la cooperazione e la ridondanza, che fanno in modo di aggiungere variabili e prendere in considerazione contestualmente diversi punti di vista; infine, il principio del senso, che richiede al docente una riflessione continua sul processo di insegnamento-apprendimento, per considerarne i significati, valutare, interpretare e se necessario ristrutturare e regolare in azione.

Il secondo mito da sfatare, messo in evidenza da Damiano in merito all'azione didattica, è quello positivista: l'insegnamento non è causativo e non produce apprendimento. L'azione dell'insegnante è infatti un'azione indiretta, prevede un setting dinamico in cui entra un terzo pedagogico in funzione di attore (Latour, 1989), costituito dall'oggetto culturale di riferimento, che dialoga attivamente nel processo ed è parte integrante dell'azione.

Entro questa dimensione multipla e dinamica, l'azione didattica si configura come intelligenza pratica, dotata di una propria *métis* (Damiano, 2013), la quale ha la funzione di regolare il rapporto tra libertà dell'alunno ed autorità del docente (Merieu, 1995) e facilita la relazione tra gli attori. L'insegnante mette in atto strategie che ritiene generative di un insegnamento efficace ma non può garantire la stessa efficacia sul fronte dell'apprendimento, componente legata all'intenzionalità o alla non intenzionalità dello studente ed al rapporto che quest'ultimo decide di stringere con il sapere.

Una volta stabilito come non debba essere considerata l'azione didattica, secondo i principi della non linearità e della non causalità, è bene andare ad elencare i suoi caratteri dominanti.

Una prima caratteristica dell'azione didattica è quella di essere azione mediata, che ha bisogno di un dispositivo per realizzarsi nella sua pienezza formativa ed educativa, dispositivo nel quale si incorpora l'intelligenza pratica¹, si concretizzano le intenzioni dell'insegnante e si realizzano le interpretazioni degli studenti, lo spazio di mezzo ove ha luogo il sistema di relazioni che viene instaurata tra i vari elementi (attori ed oggetti) presenti nell'azione (Foucault, 1980).

Considerata nella sua dimensione dinamica, l'azione didattica è inoltre processuale e si dispone lungo una linea che procede dal progetto all'evento (Cerri, 2012); l'intervento educativo infatti si definisce come un «procedimento di concrezione che da una finalità generale si svolge come obiettivazione specifica e si chiude con un atto puntuale» (Damiano, 1993, p. 197), quindi si concretizza in una serie di operazioni.

La prima di queste operazioni è la programmazione o progettazione, in cui si stabilisce un rapporto tra una finalità verso cui si tende ed un obiettivo di contenuto individuato come rilevante rispetto alla finalità.

La progettazione afferisce alla sfera intenzionale dell'azione, ma non può comprendere ed esaurire tutto il potenziale dell'azione stessa, che si svolge in una dimensione co-attiva.

Nel processo è integrata la valutazione e la documentazione, che vengono considerate le fasi di innesco e controllo dell'agire didattico (Cerri, 2008), ma non sono che conclusioni provvisorie. Solo la documentazione, raccolta in azione e riesaminata a posteriori, diventa l'artefatto progettuale utile per attivare il ripercorrimiento e la riflessione sull'intero processo. Si realizza una circolarità, in quanto l'azione didattica riparte proprio dalla ristrutturazione basata sull'autovalutazione e sulla revisione globale, in una dinamica proattiva e ricorsiva che diventa uno degli elementi caratterizzanti l'habitus professionale del docente.

La caratteristica che meglio connota l'azione didattica e la rende unica è quella di essere co-azione (Altet, 2002), ovvero azione congiunta tra inse-

¹ L'intelligenza pratica, secondo Sternberg (1987) è la capacità di adattarsi all'ambiente e di adattare l'ambiente a sé stessi per raggiungere un obiettivo, pur senza avere nozioni e conoscenze per arrivare alla soluzione del compito. Questo tipo di reazione di fronte al compito, che viene identificata anche come know-how, è sostenuta dalle conoscenze tacite (Wagner & Sternberg 1985), conoscenze che vengono apprese attraverso l'esperienza diretta, aumentano con essa, hanno carattere procedurale e sono fortemente rilevanti per il soggetto perché gli consentono di raggiungere i suoi obiettivi quotidiani.

gnante ed alunno, fondata sulla comunicazione e sullo scambio tra questi due attori (Sensevy, 2007), che condividono una situazione centrata su un oggetto di sapere da insegnare e da apprendere, anche se con ruoli differenti ed asimmetrici.

L'azione didattica, che si compone in tale scambio cooperativo, possiede dunque aspetti non solo cognitivi, ma anche affettivi, pragmatici, risultativi che si concretizzano in strategie di efficacia reciprocamente riconosciute. Sono emanazione diretta di questa dimensione condivisa dell'azione didattica alcuni elementi riconoscibili ed osservabili nei contesti di insegnamento-apprendimento (Venturini, 2012):

- il contratto didattico, ovvero l'insieme dei comportamenti e degli atteggiamenti che l'alunno si attende dall'insegnante e per contro l'insieme dei comportamenti che l'alunno attiva in quanto ritiene che siano attesi dall'insegnante (Brousseau, 1988). Tale contratto viene agito in situazione, entro un contesto situazionale che ingloba elementi locali e culturali, concettuali, materiali, sociali e di significato (Amade-Escot & Venturini, 2009), che incidono implicitamente sulla formulazione e sulla stipulazione tacita del contratto stesso.
- Le tre modalità di generazione dei significati condivisi: la cronogenesi, ovvero l'evoluzione dei significati nel tempo, la mesogenesi, ovvero la reciproca trasformazione del sistema di significazioni prodotta dall'interazione docente-alunno, la topogenesi, ovvero la ripartizione delle responsabilità didattiche tra i due attori (Sensevy, 2006; Vinci, 2012).
- La devoluzione all'alunno (Tessaro, 2015) messa in atto dal docente e la progressiva regolazione dell'interrelazione, per giungere ad una sempre più alta autonomizzazione nei confronti dell'oggetto culturale.

Infine, l'azione didattica presa in carico dal punto di vista dell'insegnamento e dell'agentività a disposizione del docente, si pone come azione ambigua e portatrice di una doppia prospettiva, che pone una limitazione o meglio una ridefinizione al concetto di intenzionalità esercitata dal docente (Leuntegger & Quilo, 2013). L'intenzionalità quindi non è limitata solo dalla libertà del discente, base per il già esplicitato principio di non causalità.

Altri elementi che circoscrivono l'intenzionalità si trovano all'esterno del sistema triadico insegnante-alunno-sapere: l'azione didattica infatti è un'azione indirizzata, perché si deve conformare, sul piano epistemologico e metodologico, alle istanze che provengono dalle istituzioni e dai decisori.

Infine, l'intenzionalità subisce limitazioni anche dalla soggettività di cui è portatore l'insegnante.

Egli infatti possiede delle teorie implicite sulla natura dell'oggetto culturale, sulle modalità di insegnamento, sull'efficacia in termini di apprendimento del sapere, che vanno a costituire quel sapere della pratica profondamente vincolante, generativo e significativo per l'azione didattica e che agisce in maniera sia evidente che nascosta.

La complessità e la multipolarità dell'azione intesa nei contesti di insegnamento può essere ricompresa nel costrutto di agire didattico, che costituisce un insieme olistico spazio-temporale in cui sono implicati tre momenti: ciò che accade prima dell'azione, ovvero la previsione e la progettazione, ciò che accade nell'azione, ovvero la reificazione e la costruzione di saperi, la regolazione, l'interazione con gli altri soggetti e con l'ambiente, e ciò che avviene dopo l'azione, ovvero il ripercorrimto e la riflessione che danno origine ad una nuova progettazione o ad un riprogettazione, sulla base degli stimoli e delle resistenze attivate dall'ambiente e dagli attori del processo.

Si tratta di un sistema dinamico e complesso in cui coesistono e soprattutto interagiscono una dimensione di tipo metodologico, una di tipo organizzativo, una di tipo relazionale inquadrati entro un contesto non neutro né statico ma profondamente implicato ai sensi dell'azione (Castoldi, 2010).

L'agire didattico è un agire che si relaziona con il sapere a diversi livelli; in primo luogo produce saperi, non solo in termini di apprendimento da parte degli studenti, ma anche saperi per il docente che subisce le trasformazioni attivate dal processo e saperi impliciti nelle pratiche messe in atto.

In secondo luogo, richiede saperi, che devono essere esercitati affinché l'azione sia efficace e produttiva e per consentire la realizzazione delle varie fasi dell'agire: saperi epistemologici e didattici per la progettazione, saperi pedagogici, metodologici e pratici per l'azione, saperi valutativi e rielaborativi per il ripercorrimto e la riprogettazione.

Infine, contiene saperi, legati all'oggetto culturale che rappresenta uno dei soggetti facenti parte del processo stesso.

È opportuno dunque in un primo momento precisare e definire il costrutto di sapere proprio dell'azione didattica e successivamente cercare di comprendere quali strategie e quali modalità, connesse all'analisi della pratica insegnante, possono contribuire a far emergere e chiarificare il sapere stesso.

1.3. Il sapere nell'azione didattica

L'azione didattica è dunque il luogo in cui si esprime l'expertise dell'insegnante attraverso un costante lavoro di riflessione e ristrutturazione, atto a rendere manifesto il senso assegnato alle varie fasi dell'azione stessa. Essa ha una dimensione nascosta che la guida e la anima e che afferisce al pensiero soggiacente, manifestato nell'atto stesso dell'insegnare. Nell'azione infatti si ricompongono e prendono forma i saperi che appartengono al portato professionale sia personale che collettivo dell'insegnante.

Un primo aspetto di tale portato è il sapere che emana dalla pratica insegnante, il sapere prodotto dal docente, inteso come singolo, e dai docenti, intesi come comunità professionale, nel corso dell'agire didattico e della relazione con gli studenti.

Si tratta di un costrutto di sapere che ingloba il sapere scientifico, tecnico e pratico, ma non come somma di questi tre aspetti, bensì come un nuovo tipo di sapere, incarnato direttamente nell'azione didattica e reinterpretato secondo la logica e le caratteristiche dell'azione (Raisky, 1993).

È questo un concetto polisemico di sapere, che si connota come ciò che viene elaborato o costruito da parte di un soggetto attraverso lo studio o l'esperienza, introducendo così un'idea ampia del sapere che va oltre quella di semplice conoscenza o informazione e che, nel caso dell'insegnante, si configura secondo un doppio registro: attraverso la formazione maturata nelle sedi universitarie o istituzionali e attraverso l'esperienza. Questa genera un sapere mobile, in continuo divenire, che si ristruttura progressivamente durante l'attività di insegnamento.

È quello che viene definito "sapere dell'insegnare" e quindi ascritto all'azione prima che all'attore: la razionalità della conoscenza pratica, il sapere prodotto dagli insegnanti in azione, complesso, sofisticato, non lineare, dotato di un proprio portato etico (Damiano, 2007b).

Il sapere dell'insegnare dunque possiede, come caratteristica intrinseca, la pluralità propria del concetto, in quanto oltre ai saperi teorici ed ai saperi pratici, il docente si avvale di saperi consci, che permettono di preparare, prevedere e guidare l'azione e di saperi impliciti, imbricati nella pratica, interiorizzati in forma di routines e formati pedagogici, che emergono nei momenti di improvvisazione o nelle fasi interattive (Altet, 2006), con alto livello di incertezza ed interdipendenza degli esiti.

L'altro aspetto del sapere connesso all'azione didattica che deve essere preso in carico è il sapere che in qualche modo precede l'azione, ovvero il patrimonio di sapere in carico al docente in quanto tale, derivante in parte

dallo studio e dalla formazione, ma in parte anche dall'azione stessa, dall'esercizio quotidiano della pratica, dal progredire delle esperienze.

Attraverso la classificazione dei saperi fatta da Anderson (1976), che distingue tra sapere dichiarativo, ovvero «sapere che», sapere procedurale, cioè «sapere come e sapere condizionale e contestuale, ovvero «sapere quando e dove», Altet (1994; 2000) propone una descrizione tipologica dei saperi degli insegnanti, che ha uno scopo operatorio, ovvero serve ad identificare i saperi di volta in volta in gioco nella prassi didattica. Essi si articolano in (Altet, 2007, p. 53):

- Saperi da insegnare, ovvero i saperi accademici, scientifici, propri delle diverse discipline, che diventano oggetto di trasposizione didattica, per poter essere trasmessi all'interno della classe.
- Saperi per insegnare, ovvero i saperi didattici e pedagogici, elaborati dalle scienze dell'educazione, le scienze umane e sociali, attraverso la ricerca. Hanno la finalità di rendere intellegibile il processo di insegnamento-apprendimento e di problematizzare i contesti di azione e fanno parte della cultura professionale dell'insegnante.

Queste due prime tipologie di saperi sono di ordine dichiarativo e di matrice teorica, indissociabili gli uni dagli altri.

- Saperi sull'insegnare, cioè i saperi sulla pratica, che nascono dalla pratica e vengono poi formalizzati e resi comunicabili tra colleghi. Tardif (1993) li definisce saperi pragmatici, costruiti attraverso il contatto con la quotidianità, attraverso l'esperienza di lavoro.
- Saperi dell'insegnare o della pratica, ovvero i saperi d'azione degli insegnanti, spesso impliciti e non intenzionali, sono incorporati nella pratica stessa, iscritti nella logica della messa in opera e fortemente contestualizzati.

Questi ultimi due sono i saperi pratici, nati dall'esperienza quotidiana, acquisiti sul campo, definiti anche come saperi d'esperienza.

Tali saperi hanno fonti diverse, ma vengono tutti ritradotti ed adattati nell'esperienza di lavoro: il contatto con l'attività reale trasforma i saperi teorici e predicativi, detti da insegnare e per insegnare, in conoscenza operatoria (Vergnaud, 1996) e li rende strumenti dell'azione.

Si realizza una trasposizione che produce saperi d'esperienza, incorporati nell'azione: una pragmatizzazione dei concetti scientifici (Pastré, 2001) che si trasmutano nel processo alchemico tra teoria e pratica attraverso la riflessività in azione e sull'azione (Perrenoud, 2004).

La tipizzazione dei saperi non è sufficiente per spiegare le modalità attraverso le quali si articolano, si integrano e si mobilitano entro l'azione, ovvero come procedano alla costruzione di competenze per insegnare. Ciò

che è evidente tuttavia è la valorizzazione dei saperi d'esperienza come forme di sapere proprio, e la reinterpretazione del complesso dei saperi del docente alla luce della logica d'azione. La pratica sembra infatti giocare un ruolo essenziale nella riconfigurazione dei differenti saperi professionali soprattutto per quanto riguarda la loro integrazione e messa in dialogo.

In termini di professionalizzazione, far emergere la compresenza di tipologie differenti di sapere, che coesistono nella pratica insegnante, è un elemento chiave per poter avviare l'analisi del proprio agito da parte dell'insegnante: il superamento della dicotomia tra saperi pratici e saperi teorici permette di indagare il processo di pragmatizzazione del sapere attraverso l'analisi del lavoro e l'identificazione dei concetti organizzatori, ovvero di quelle invarianti operatorie rappresentative di una classe di situazioni, di cui si è parlato precedentemente come elementi epistemologici propri dell'azione.

In che modo tale indagine può supportare la comprensione della costruzione delle competenze per insegnare?

Secondo Altet (2010), l'osservazione della trasmutazione tra saperi teorici e saperi pratici e la riflessività su questo processo osmotico, attraverso il confronto sull'azione, induce gli insegnanti ad utilizzare i saperi teorici per mettere in discussione le preconcezioni, aiuta a rendere evidenti e riorganizzare gli schemi esistenti. Questo procedimento ha funzione euristica, in quanto produce nuovi saperi di lavoro, se adeguatamente supportato da dispositivi di analisi appositamente costruiti in funzione della strutturazione ed autostrutturazione di competenze professionali: competenze per insegnare, che derivano dalla rappresentazione della pratica, competenze di processo, che permettono di prendere le distanze dalla pratica e di ripercorrere e reinterpretare le situazioni.

1.4. Riflettere

La valorizzazione dell'esperienza e del pensiero dell'insegnante in termini di formazione e professionalizzazione prende l'avvio negli anni Ottanta in seguito alle ricerche di Shulman, che, da coordinatore dell'*International Study Association on Teachers' Thinking*, diffonde l'idea dell'insegnamento come processo interattivo, in cui l'insegnante agisce anche in base a ciò che pensa rispetto alla sua professione. Esplicitare tale pensiero anche nelle sue dimensioni latenti e profonde è possibile solo attraverso il coinvolgimento diretto del docente, che così diventa attore della professionalizzazione.

Le ricerche sul *Teachers' Thinking* hanno posto le basi per poter lavorare sullo sviluppo delle competenze in situazione e sulla concettualizzazione

dell'azione, contribuendo a costruire l'idea di epistemologia della pratica (Fabbri, 2009), che consiste nel far emergere e valorizzare il sapere implicito, sedimentato presso gli insegnanti, e nell'attivare processi di osservazione delle pratiche e di messa in discorso delle pratiche stesse. In Italia l'epistemologia della pratica si è sviluppata attraverso le ricerche di Elio Damiano (2010), che ha ripreso dalle traiettorie descritte da Shulman l'importanza della riflessione sull'azione come «categoria ermeneutica per l'analisi delle pratiche». Egli ha inaugurato il filone della Nuova Ricerca Didattica secondo la quale gli insegnanti diventano vere e proprie fonti della ricerca didattica, con lo scopo di arrivare a comprendere il loro pensiero, come tale pensiero si strutturi e attraverso quali meccanismi sia possibile cambiare ciò che pensano (Damiano, 2006).

In ambito francese la centratura sulla riflessione sull'azione ed il concetto di alternanza tra teoria e pratica sono alla base dell'esperienza degli IUFM, gli istituti di formazione per insegnanti, all'interno dei quali Marguerite Altet ha dato avvio ad un modello formativo basato sull'Analisi di Pratica (AdP) (Altet, 2010). Il coinvolgimento del docente nei percorsi di ricerca/formazione e le modalità di indagine bottom up rispetto alle pratiche insegnanti, nella prospettiva della Nuova Alleanza, verranno affrontati nel capitolo 3.

Questi filoni di ricerca/formazione prendono avvio dal nuovo profilo del professionista riflessivo tracciato da Schön alla fine degli anni Ottanta, dopo aver teorizzato il concetto di trasformazione necessario per chi si trova ad operare nella *learning society* (1973). Schön supera la visione della conoscenza del professionista come sapere pragmatico ed automatizzato, e propone la riflessione sull'azione nel momento in cui il soggetto si trova a confronto con il caso unico da risolvere e gestire. Si tratta della «svolta riflessiva» descritta da Pineau, il quale attribuisce a Schön il merito di aver conferito uno statuto di vera e propria ricerca alle pratiche riflessive esercitate attraverso forme differenti di collaborazione e accompagnamento tra teorici e pratici.

Le questioni aperte da tale svolta secondo Pineau (2013, p. 3) sono molteplici e riguardano:

- l'oggetto su cui condurre la riflessione, ovvero la modalità di selezione ed individuazione delle pratiche più adatte ad essere sottoposte ad indagine, in termini di tempo, di spazio, di interazioni messe in atto a livello sociale.
- Il modo di riflettere: in che cosa consiste la riflessione e attraverso quali dispositivi essa va condotta, su quali elementi va centrata.
- La rilevanza della riflessione, ovvero una volta superata la dimensione della razionalità tecnica, quali nuovi criteri è opportuno negoziare per conferire alla riflessione rigore metodologico ed epistemologico?

- Infine, la condotta etica che il ricercatore, ma si potrebbe aggiungere anche il pratico, devono avere come riferimento nel corso della pratica riflessiva.

Per meglio definire e comprendere la tipologia di atteggiamento che viene richiesto al soggetto coinvolto nel contesto della pratica riflessiva, al fine di poter rendere esplicito tutto il portato di pensiero, di concezioni, di rappresentazioni che l'azione implica, è opportuno chiarire quali possano essere le dimensioni del "riflettere" individuabili e/o attivabili attraverso percorsi di co-ricerca: la riflessione, la postura e l'identità riflessiva, la pratica riflessiva, la riflessività e infine l'agire riflessivo.

Per affrontare il concetto di riflessione occorre tornare alla teorizzazione di Schön, secondo il quale la riflessione è un processo che porta ad individuare situazioni problematiche al fine di interpretarle, e risolverle, da un lato, e di farne un monitoraggio ed una revisione, utili alla produzione di saperi, dall'altro (Striano, 2012). La procedura indicata da Schön, in funzione euristica e generativa, si declina in due fasi:

- la riflessione durante l'azione, che riguarda la dimensione pragmatica dell'agire educativo (Gasperi & Vittadello, 2017), e consiste nel pensare non tanto mentre si agisce, ma nei microintervalli presenti in azione. Tali intervalli consentono al soggetto di ristrutturare i propri schemi di fronte a situazioni di dubbio o di difficoltà.
- La riflessione sull'azione, che avviene in un momento successivo al realizzarsi della situazione, con tempi più distesi e maggiori possibilità di approfondimento e di problematizzazione.

I due tempi di riflessione sono legati anche a differenti scopi, in termini euristici, in quanto il primo momento serve a comprendere e rappresentarsi la situazione nella quale si è immersi, per reagire positivamente ad essa; il secondo momento permette di rivedere le azioni compiute nella specifica situazione e di capire da che cosa sono state determinate a livello di pensiero e di convinzioni (Frison, 2014).

La riflessione dunque è guidata da una serie di domande che riguardano temporalità differenti: come agisco? Come ho agito? Perché ho deciso (e agito) un'azione e non un'altra? (Frison, Fedeli, & Minnoni, 2017).

La riflessione è procedura fondante per la professione docente: i contesti scolastici infatti sono complessi, fluidi, dinamici, in continua ristrutturazione. Inoltre, l'insegnante non è l'unico conduttore della situazione, ma la conduce. La situazione didattica infatti è legata a comportamenti variabili e non sempre prevedibili di altri soggetti che ne sono anch'essi attori protagonisti (gli studenti), con «tassi di problematicità incompressibili nella dimensione del sapere tecnico» (Mortari, 2009, p. 12). Tale situazione richiede

prese di decisione rapide, senza la possibilità di ricorrere ad aiuti esterni, che solo la riflessione in azione può sostenere e governare. La svolta riflessiva portata nei contesti scolastici richiede dunque una revisione dell'expertise dell'insegnante, che deve integrare le proprie competenze tecniche, non sufficienti, come sostiene Mortari, per gestire la complessità delle situazioni scolastiche, con un portato di competenze inerenti l'assiologizzazione, l'analisi, la messa in dialogo e la problematizzazione (Montalbetti, 2015).

Si tratta di fatto di assumere una postura che coinvolga la sfera dell'identità: al docente professionista infatti non viene richiesto un semplice bagaglio di competenze da esercitare, ma una incarnazione nel proprio habitus di attitudini, atteggiamenti e comportamenti che ne modifichino in profondità l'essere. Tali caratteristiche della professionalità docente (che sarà oggetto di approfondimento nel cap. 2) afferiscono all'essere in ricerca (Wentzel, 2008), modalità che consiste per il docente nel mettere in atto procedure di analisi e di costruzione di sapere (Felisatti & Mazzucco, 2013), ma anche di diventare esso stesso oggetto di indagine ed auto-indagine, in modo che la ricerca si configuri come itinerario anche formativo (Montalbetti, 2014).

All'interno di questa logica di ricerca il docente non si limita a riflettere ma attiva una postura riflessiva, che consente alla riflessione di essere non banale né generica e all'analisi sulle pratiche di non tradursi in una mera descrizione. Affinché il riflettere sia generativo di nuova conoscenza infatti è necessario che l'indagine sia supportata da presupposti teorici, sulla problematizzazione, sulla determinazione di fini conoscitivi, trasferibili in contesti diversi (Giosis, 2013).

La postura riflessiva, ovvero un atteggiamento di costante attenzione rispetto al proprio agire ed al proprio pensare (Freire, 1972), che determina un particolare rapporto di consapevolezza con il mondo, con il sapere e con la sua complessità, afferisce alla dimensione dell'identità ed alla ristrutturazione della stessa².

Per cogliere il senso del concetto di postura riflessiva, sembra opportuno non allinearsi all'idea in base alla quale essa sia meramente legata ad un comportamento spontaneistico, occasionale e non finalizzato, diffusa in alcuni studi nazionali che reinterpretano le teorie sulla riflessione (Nuzzaci, 2009, 2011). Secondo queste ultime infatti essa è separata dalla pratica riflessiva, che invece viene considerata una modalità permanente di distanziamento dall'azione, unica strategia che consentirebbe di giungere alla formalizzazione dei saperi ad essa connessi.

² Only to the extent that he reflectively feels and knows his own particular world for having experienced it as mediation of a collective transforming praxis will his thought and expression gain significance beyond that world (Freire, 1972, p. 14).

In realtà, ritornando alla chiara determinazione di Perrenoud (2005, p. 32), sembra inopportuno distinguere postura riflessiva e pratica riflessiva come se fossero due modalità differenti di mettere in atto la riflessione sull'azione:

«la pratique réflexive s'enracine d'abord dans une posture, un rapport au monde, au savoir, à la complexité, une identité. Certes, sans savoirs, sans méthodes, sans habiletés, la réflexion n'ira pas très loin. Mais nul ne développera de tels outils s'il n'a pas d'abord un désir de comprendre ce qui se passe dans son travail, la force de refuser la fatalité, le courage d'affronter ses propres ambivalences aussi bien que les résistances des autres.»

La postura riflessiva è una componente dell'identità professionale, dell'habitus, del rapporto che il professionista ha con il suo mestiere. Secondo Altet (1996) si situa al centro dei percorsi di professionalizzazione ed ha la sua dimensione attraverso e dentro la pratica. La postura riflessiva è connotata dalla capacità di mettere in distanza e di analizzare le situazioni professionali in base ad un registro personale di sistemi di credenze, di percezioni, di interpretazioni ma anche di affettività, relazioni, emozioni. Si tratta di una postura in quanto situata nell'ambiente e con esso interrelata (Sergi, 2010), ma soprattutto entra a far parte non solo dell'identità professionale ma anche di quella personale del docente:

«la posture réflexive relève donc fondamentalement de l'identité de la personne. Sans doute est-il question d'une identité professionnelle, mais on peut douter que le rapport réflexif à l'ordre des choses puisse se cantonner à l'identité au travail» (Sainsaulieu, 2014, p. 405).

Essa è connessa alle caratteristiche del soggetto come ad esempio l'autostima, la fiducia in se stessi, la soddisfazione nei confronti del proprio lavoro e induce a portare il livello di indagine ad una dimensione profonda, in cui il portato personale e quello professionale si intrecciano e si influenzano reciprocamente.

Lungi da essere una logica "altra", la pratica riflessiva è profondamente radicata nella postura riflessiva, rappresenta il dispositivo da mettere in atto, la reificazione nella prassi del proprio lavoro quotidiano della riflessione sull'azione. Non è una procedura «a cui ricorrere in caso di difficoltà contingenti; essa piuttosto rappresenta un funzionamento stabile, necessario per lo svolgimento della professione, di là dalla specificità della situazione» (Montalbetti, 2005, p. 74).

Intesa come processo dialogico giocato tra immersione e distanziamento, la pratica riflessiva consente di elaborare e portare alla luce il sapere

d'esperienza proprio della pratica professionale (Saussez, Ewen, & Girard, 2001), configurando il docente come un pratico-riflessivo. L'insegnante riflessivo secondo Perrenoud (2004) è colui che struttura le riflessioni sui saperi, andando al di là del senso comune ed appoggiandosi ad una cultura di base sia pedagogico-didattica che relativa alle scienze sociali; mobilita il saper analizzare (Altet, 1994; 1996), che gli permette nel flusso dell'azione di individuare e mettere in questione elementi e dati considerati significativi; infine, si muove agilmente dalla riflessione in azione alla riflessione successiva all'azione, centrata sulla rilettura dell'esperienza e finalizzata alla trasformazione delle pratiche e dei saperi in esse implicate (Schön, 1996).

È colui che compie un percorso riflessivo, ben schematizzato da Johnes (2009, p. 10) nella tabella 1:

Tab. 1 - Il processo riflessivo secondo Johnes (2009)

<i>Riflessione sull'esperienza</i>	Riflettere su una situazione o esperienza dopo l'evento, con l'intenzione di ottenere idee che possano influenzare positivamente le pratiche future.	<i>Riflettere</i>
<i>Riflessione in azione</i>	Fermarsi su una particolare situazione o esperienza per dare senso e ristrutturare la situazione in modo da procedere verso gli obiettivi attesi.	
<i>Supervisione interna</i>	Dialogare con se stesso e con altri per attribuire senso	
<i>Riflessione nel momento</i>	Distanziarsi dal proprio pensiero e dalla propria percezione e darsi risposte nel momento dell'azione, per cogliere l'intenzione della propria visione. Ciò comporta il dialogo con se stessi per assicurarsi di interpretare e risponderci correttamente sulla base di ciò che sta succedendo, e il possesso dell'elasticità mentale per cambiare le proprie idee, anche se precedentemente fissate.	
<i>Consapevolezza</i>	Dire le cose per come stanno, senza distorsioni, con l'intento di arrivare alle pratiche attese.	
		<i>Riflessione come modo di essere</i>

All'interno delle comunità di pratica (Mezirow, 2006), la pratica riflessiva può ben rappresentare un terreno di condivisione e di scambio profes-

sionale, come dimostra Loretta Fabbri illustrando un'esperienza in cui le pratiche riflessive applicate alle esperienze professionali si sono configurate come un dispositivo di crescita sociale «destinato ad alimentare il confronto, lo scambio e la validazione di pratiche e strumenti, soprattutto in risposta ad una “solitudine professionale” sentita spesso sulla propria pelle» (Fabbri, 2011, p. 41).

Nei sistemi sociali, come la comunità professionale può essere, la riflessione infatti si configura come riflessività, che rappresenta il dispositivo funzionale di autoregolazione dei sistemi stessi ed è di supporto per la comprensione e la gestione della complessità delle interazioni e delle retroazioni in essi presenti (Striano, 2012).

La riflessività non è dunque un atteggiamento, ma un processo cognitivo, caricato di significati sia scientifici che antropologici (Gélinas Proulx, & coll., 2012), una forma di pensiero finalizzata all'indagine, che «implica uno sforzo deliberato e consapevole di conoscenza, condotto in modo logico, nei suoi significati di accettabile e credibile, dimostrato con prove rigorose e, soprattutto con una costante attenzione al processo del pensiero, in modo che sia veramente riflessivo, cioè di continua regolazione del processo naturale» (Michelini, 2011, pp. 72-73).

La riflessività, come forma di pensiero educato ed educante (Dewey, 2006), conduce dunque ad una piena coscientizzazione del docente rispetto alle sue pratiche e quindi ad una disponibilità al cambiamento.

Essa infatti ha risultati positivi nel processo di insegnamento-apprendimento, in quanto modifica il pensiero in azione e la profondità di comprensione delle situazioni, essendo essa stessa una modalità attiva ed attivante; aiuta a problematizzare l'insegnamento, perché permette di riconoscere che non c'è attività senza dilemmi e questioni problematiche, incoraggia il pensiero divergente in quanto supporta l'analisi delle proprie prospettive e concezioni; infine si configura come un processo non lineare, ma ciclico, in quanto guida lo sviluppo di nuove idee che saranno poi messe in gioco nelle successive fasi del processo.

Nonostante queste positività rilevate, non si può nascondere, soprattutto nell'attivare interventi professionalizzanti finalizzati allo sviluppo della riflessività, che essa comporta da parte del docente un investimento profondo e la disponibilità nel mettersi in discussione, sia nei confronti di se stesso, sia dei soggetti con i quali si rapporta entro la propria istituzione scolastica, pari e studenti: essa non è affatto spontanea né scontata, assorbe energie fisiche e mentali, fa correre dei rischi e comunque ingenera effetti soggettivi ed intersoggettivi a volte difficili da gestire ed accettare. È inoltre complesso riconoscere quando la riflessività sia effettivamente diventata una moda-

lità incarnata dal soggetto (Finlay & Gough, 2003), come aspetto profondo dell'habitus o quando invece sia la reazione a momenti di crisi, nei quali l'insegnante si sente minacciato rispetto ai suoi valori ed ai suoi comportamenti abituali a causa di agenti esterni. In questi momenti, quando non si vedono alternative, si può accettare di rimettersi in questione, tuttavia questo tipo di riflessività che Perrenoud chiama egoista è temporanea, poiché non modifica la postura del docente in maniera profonda.

La pratica riflessiva ha un motore più potente e si stabilizza come modalità di essere quando è invece altruista, ovvero quando l'insegnante giunge a lavorare sul senso della sua professione, sulle sue responsabilità, sul rapporto tra soddisfazione personale, efficacia ed educabilità: un insegnante che non si «accontenta di fare il suo lavoro in maniera socialmente accettabile, con una dose di fallimento tollerabile, che varia comunque da istituto a istituto» (Perrenoud, 2013, p. 92).

L'agire del professionista riflessivo infine è un agire riflessivo, ovvero un mettere in atto la logica della ricerca durante il corso dell'azione, mettendo in atto una razionalità euristico-riflessiva che gli consente di prendere decisioni in situazioni problematiche non perché ignote, ma perché fluide, mal definite ed opache (Fabbri, 2011). L'individuo, in tali situazioni, "conversa", cioè mette in atto una serie di mosse attraverso le quali la situazione e contemporaneamente esplorata e modificata. L'agire riflessivo secondo Schön si struttura sulla base di quattro presupposti:

- un linguaggio attraverso cui conversare, linguaggio fatto di costrutti, schemi, rappresentazioni che il soggetto introduce nella situazione.
- un sistema di apprezzamento stabile attraverso cui l'individuo distingue ciò che è rilevante da ciò che non lo è.
- un sapere tacito, delle teorie di riferimento che strutturano ed organizzano l'azione.
- il ruolo, ovvero la comprensione di sé e del proprio ruolo nella situazione che l'individuo possiede.

1.5. Trasformare

L'agire riflessivo, secondo le teorie di Dewey e Freire, si connota per un forte portato evolutivo, soprattutto su un piano di comunità: è in questo senso che Mezirow (1991) riprende le teorie della riflessività declinandole in senso trasformativo, sostenendo che la riflessione critica, ovvero il ripercorrimento e la valutazione dei contenuti, dei processi e delle premesse, consente di interpretare e conferire significato alle esperienze passate e di

ristrutturare o ricostruire tali significati, in modo da poterli riutilizzare come guida per nuove esperienze (Mezirow, 1997).

La trasformatività, intesa sia come caratteristica intrinseca, sia come esigenza messa in campo dal sistema, è alla base dell'azione didattica: la complessità del sistema di insegnamento-apprendimento lo porta a trasformarsi mentre si realizza, in maniera autopoietica (Rossi, 2009), così come si trasformano gli attori in esso implicati: lo studente, che realizza e struttura nell'apprendimento il suo profilo personale ed il docente, che esercita nell'insegnamento la costruzione della sua identità professionale e personale. Questa, intesa in senso di *habitus* (Perrenoud, 2006), trasformandosi, trasforma e influenza l'azione stessa e la distanza dal progettato.

La riflessività è portatrice dunque anche di trasformazioni profonde del sé, che vanno ad incidere sugli schemi di significato (Bateson, 1972), attraverso una rimediazione continua delle interpretazioni che giunge a modificare i concetti alla base delle interpretazioni stesse e quindi induce ad interpretare l'interpretazione ed a riflettere sulla riflessione.

L'apprendimento trasformativo infatti può definirsi tale solo nel momento in cui incede sui quadri di riferimento, sugli assunti prefissati, sulle aspettative del soggetto, sulle concezioni e sugli schemi di significato. Questi elementi, presenti nell'individuo a livello profondo e pre-coscienza, si manifestano nell'azione, ne rappresentano il sostrato che la guida. Far emergere gli elementi costitutivi dell'azione, sottoporli ad analisi e riflessione attraverso logiche ricorsive, in una dimensione ecologica per cui dall'azione si risalga allo schema, è il processo necessario per attivare la trasformazione nei due livelli proposti da Mezirow (2003). Tali livelli sono:

- la trasformazione degli schemi di significato, nel momento in cui quelli precostituiti si manifestino come non più adeguati alla situazione;
- la trasformazione delle prospettive di significato che hanno contribuito a costruire gli schemi.

Si tratta di assumere consapevolezza critica rispetto alle premesse di pensiero e di procedere ad una loro ristrutturazione. Ciò è possibile grazie ad una forma euristica di indagine sulle proprie prassi, entro cui la riflessione abbia il ruolo di risignificare e ristrutturare l'esperienza professionale e di attivare una nuova comprensione delle situazioni didattiche, del proprio sé professionale in esse implicato e delle teorie implicite e credenze che danno loro connotazione (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008).

La trasformazione si realizza infatti nel momento in cui si prende coscienza di una discrepanza tra le proprie prospettive consolidate di pensiero e le esperienze correnti, che non sono leggibili, interpretabili ed affrontabili

tramite gli schemi consueti (Taylor, 2015). Nel caso dell'insegnante, la messa in discussione di un pensiero strutturato e a lungo confermato dalle norme istituzionali e della tradizione risulta estremamente destabilizzante, ma comunque urgente. La necessità trasformativa insita nei contesti scolastici è determinata dalla qualità dell'azione didattica precedentemente sottolineata, ovvero la sua natura co-attiva. In questo senso la relazione tra docente, alunni, ambiente, sapere è costantemente attraversata da istanze di cambiamento di cui sono portatori i soggetti implicati in essa. La trasformazione di uno degli attori trasforma inevitabilmente il sistema e richiede un riallineamento degli altri, così come il cambiamento imposto a livello istituzionale agisce sull'indirizzo conferito all'azione e provoca ulteriori necessità di trasformazione.

Le possibilità di reazione e di gestione di tale sistema dinamico e fluido sono essenzialmente due: la prima è la resistenza, che consiste in un irrigidimento dei propri schemi di fronte alle necessità di cambiamento suggerite o percepite. Ciò determina una diminuzione o addirittura una eliminazione della dimensione co-attiva dell'insegnamento, in quanto il docente procede lungo un percorso consolidato che non trova più possibilità di dialogo con i bisogni degli studenti e con le istanze del sapere. La seconda è la trasformazione del senso profondo delle proprie pratiche, attivabile attraverso processi di riflessività accompagnati e strutturati entro percorsi di ricerca/formazione che mettano in condizione il docente di affrontare e gestire la complessità in maniera sostenibile e senza percepire il senso di solitudine e di abbandono (Di Stasio, 2017) che talvolta assale l'insegnante e ne diminuisce o ne ostacola la professionalizzazione.

2. La professionalità docente

Il soggetto coinvolto nel processo riflessivo, messo in atto rispetto all'azione didattica, può diventare co-autore di un proprio, personale percorso verso la professionalità. Ciò si realizza attraverso un porsi in un atteggiamento di ricerca, che prenda avvio dalle pratiche per farne emergere il portato di saperi che esse da un lato celano e da cui sono guidate, dall'altro contribuiscono a strutturare e generare, come esplicitato nel primo capitolo.

Tale modalità di pensare ai percorsi formativi è quella connessa con l'idea dell'insegnante come professionista riflessivo. Riflessivo per via della postura che egli è chiamato ad assumere e che, come è stato già detto, rappresenta il cuore della nuova expertise richiesta nella comunità educante contemporanea; professionista in quanto riconosciuto come soggetto in grado di utilizzare, pur lavorando sul terreno, strumenti di ricerca e di indagine che gli permettono di affrontare le situazioni complesse ed incerte del quotidiano (Viganò, 2002) e di mettere in atto quell'agire professionale (Montalbetti, 2015) che gli consente di produrre sia indicazioni operative sia conoscenze situate.

2.1. Il paradigma della mobilità

Il costrutto della trasformazione è una costante imprescindibile nei contesti di insegnamento, declinato in forme e significati differenti ma ugualmente determinanti. Come è già stato illustrato nel capitolo precedente, l'azione didattica è di per sé un continuo cambiamento, dovuto all'adattamento reciproco delle situazioni, dei soggetti che vi sono implicati, dei saperi messi in gioco.

Trasformativo è inoltre l'apprendimento che il docente professionista da un lato attiva nei suoi studenti, dall'altro sperimenta su se stesso, attraverso

la riflessività prevista nei percorsi di formazione che effettivamente possano supportare e strutturare una professionalità docente in linea con le esigenze sociali contemporanee.

In un senso più generale, inoltre, la vita professionale degli insegnanti è costantemente attraversata da istanze di trasformazione, che risultano probabilmente poco evidenti al loro esterno, istanze che dipendono da fattori multipli: il cambiamento del pubblico scolastico innanzi tutto, le riforme e le innovazioni introdotte a livello istituzionali, le mutazioni sociali che inevitabilmente impattano sul processo di insegnamento, ed infine l'evoluzione rapida delle conoscenze, determinata dall'avanzamento della ricerca (Lantheaume, 2016).

Il paradigma della trasformazione presuppone un incremento della complessità, dovuta da un lato all'esigenza di simultaneità di cui è portatrice la globalizzazione, dall'altro al moltiplicarsi delle fonti e degli attori che producono e rimbalzano informazioni e saperi, con livelli differenti ma non sempre facilmente verificabili di validazione, che tuttavia deprivano la scuola del ruolo di unica ed autorevole agenzia formativa di riferimento.

In sintesi, all'interno dei sistemi organizzati, tra cui rientra appunto la scuola, si presentano continuamente situazioni complesse, che prevedono l'interconnessione e l'alternanza di diverse dimensioni: la diversità, ovvero un alto numero di elementi eterogenei che ne fanno parte e che si interfacciano con essa; l'incertezza, cioè un alto grado di imprevedibilità ed ambiguità che porta a relazioni non lineari né facilmente prevedibili, l'interdipendenza, ovvero un costante legame interattivo tra elementi diversi, interni ed esterni all'organizzazione stessa, ed infine la dinamicità, intesa come velocità nel cambiamento e continuità del cambiamento co-evolutivo tra sistema e contesto (Braun & Hadwich, 2016).

Quali sono gli atteggiamenti e le reazioni che la complessità dovuta al cambiamento ed all'evoluzione continua del sistema e delle situazioni possono innescare all'interno della comunità scolastica, ponendo freni o ostacoli alla sua definizione in termini di comunità professionale e che dunque vanno affrontati sul piano della ricerca e della formazione per la professionalizzazione?

Il primo elemento da prendere in carico riguarda il superamento delle resistenze al cambiamento presenti sia nella dimensione individuale che in quella di comunità. La resistenza all'innovazione è determinata dal timore che la trasformazione possa disconfermare le proprie certezze ed impedisca di fatto la scelta in merito a ciò che si decide di essere o di rimanere. Essa è una reazione messa in atto nei confronti di un universo sociale che richiede

continue rinegoziazioni in termini di poteri, posizioni assunte, saperi da mettere in gioco, investimenti personali.

La seconda questione deriva direttamente da quella precedentemente illustrata: la necessità di gestire la complessità propria dei sistemi scolastici contemporanei senza soccombere ad essa, ma mettendo in atto meccanismi semplici che generino l'innovazione in modo sostenibile e comprensibile per i diversi attori coinvolti nel processo (De Toni & De Zan, 2015).

L'attore che agisce all'interno di tale sistema complesso, infatti, deve reagire ad esso attraverso una serie di comportamenti e di meccanismi di coordinamento tra le varie dimensioni che gli permettano di gestire in maniera simultanea le varie componenti del sistema. Si tratta da un lato delle cosiddette *capabilities*, ovvero specifiche capacità generate tanto da conoscenze collettive, quanto da apporti individuali, atteggiamenti di natura elusiva ed intangibile che consentono di coordinare risorse e processi in senso organizzativo (De Toni, De Zan, & Battistella, 2016), dall'altro di una expertise che si attua nella capacità di risolvere problemi in situazioni uniche ed inedite (Le Boterf, 2010), facendo fronte a circostanze inattese, in ambiti dinamici dei quali è difficile prevedere le evoluzioni in termini sia di potenzialità che di problematiche.

È naturale quindi che per governare tale complessità sia indispensabile per l'insegnante fare riferimento alla forma più profonda di trasformatività, che può essere attivata solo all'interno di percorsi di ricerca/formazione che coinvolgano la dimensione collettiva e sistemica dell'insegnamento; si fa riferimento infatti alla trasformazione del sé professionale che consenta al docente di adattarsi ad una realtà presente entro la quale il paradigma di riferimento sembra essere quello della mobilità (Durand, 2017): nei contesti attuali l'attività, intesa come accoppiamento strutturale tra esseri viventi ed ambiente è in perenne trasformazione, anzi è essa stessa una trasformazione soggetta e perturbata da dinamiche interne, che ne ridefiniscono continuamente il dominio. Il soggetto cambia perché si allinea con i cambiamenti dell'ambiente che lo investono e nello stesso tempo il suo trasformarsi agisce in senso modificativo sull'ambiente.

Il dibattito quindi non riguarda più l'essere o meno professionista da parte dell'insegnante, bensì il significato che si attribuisce al concetto di professionista entro un sistema complesso, sfuggente ed in continuo mutamento quale è appunto la scuola.

Il docente non può essere il professionista depositario di un sapere tecnico e procedurale che applica schemi e processi standardizzati in situazioni note: è la caduta dell'idea della buona pratica come esempio virtuoso da riprodurre, che causativamente assicura il successo formativo così come la

possibilità, da parte della ricerca sulle situazioni di lavoro, di mettere a punto profili e mansionari di capacità che connotino l'appartenenza ad una determinata categoria sociale e professionale.

Il cambiamento di paradigma dunque investe contestualmente due fondamentali aspetti dell'essere insegnante oggi: da un lato il modo di agire come professionista, profondamente situato nell'ambiente di riferimento, che presuppone una postura improntata alla discrezionalità ed alla decisionalità in grado di attraversare e comprendere le differenti logiche tra compito prescritto, compito reale e compito ripensato (Magnoler, 2017). D'altro canto, il modello formativo per attivare tali posture e per capire come il docente opera in azione, mettendo a frutto quel sapere tacito inglobato nell'azione stessa, un'azione pensante (Damiano, 2004) in quanto il pensiero si compie nel momento stesso in cui avviene l'azione.

Di seguito si cercherà di definire esaustivamente l'idea della professionalità docente, mettendone in luce le posture e le competenze richieste ed il ruolo all'interno del sistema scolastico e sociale. Successivamente, nel capitolo 3, si tenterà di rispondere ad una domanda che oggi appare piuttosto urgente: quali direttrici vanno seguite per costruire – o meglio co-costruire – percorsi di formazione professionalizzanti e significativi, adeguati alle necessità ed al continuo mutamento che l'insegnante incontra nel quotidiano?

2.2. Le posture del professionista: anticipare, intuire, riflettere in azione

Il professionista è dunque colui che sa agire e non solo eseguire, mobilitando un tipo di sapere complesso e connotante, che è contemporaneamente incarnato nella pratica professionale e oggetto di teorizzazione e sistematizzazione, tanto da diventare dicibile, ovvero trasmissibile attraverso una apposita formazione, che assume valore iniziatico e di appartenenza. Nello stesso tempo il professionista deve essere in grado di aumentare il proprio sapere, adeguarlo ai contesti di riferimenti, in particolare sociali, entro i quali esso opera attraverso una formazione continua e specifica. In questo modo il professionista affina l'intelligenza delle situazioni (Autissier, 2009), intesa come capacità di reinventare il reale attivando una comprensione profonda del momento presente al fine di trasformare l'azione in svolgimento in un'acquisizione, in un risultato. Le Boterf (2011) sostiene che tale intelligenza rappresenta il tratto distintivo per il professionista, il quale costruisce rappresentazioni funzionali all'interno del suo universo

soggettivo attraverso due facoltà che lo contraddistinguono: l'anticipazione e l'intuizione.

L'anticipazione è la capacità di «proiettarsi nell'istante successivo, in ciò che va a succedere» (Le Boterf, 2010, p. 29) e fa parte delle procedure inferenziali messe in atto dal cervello umano per guadagnare tempo, attingendo all'enciclopedia personale, fatta di conoscenza e di esperienze, e mettendo a confronto tali informazioni con quelle acquisite per via sensoriale dal sistema neuronale (Berthoz, 1997).

Mentre l'anticipazione è un trattamento e una analisi di dati che afferiscono alla sfera del cognitivo, l'intuizione è invece un tipo di intelligenza emozionale e si colloca sul piano della scelta. Le capacità emozionali infatti permettono di ridurre il campo delle alternative possibili e quindi di prendere decisioni immediate, ascoltando i cosiddetti marcatori somatici, ovvero i segnali positivi o negativi che l'organismo emette in senso orientativo (Damasio, 1994).

Anticipazione e presenziazione hanno entrambe la funzione di limitare la complessità delle situazioni e permettono al professionista di reagire immediatamente, di attivare ragionamenti brevi che saltano i passaggi procedurali intermedi. Si tratta del principio della semplicità (Berthoz, 2011), attraverso il quale il cervello trova soluzioni rapide, efficaci ed eleganti per affrontare situazioni complesse, tenendo conto dell'esperienza passata e facendo previsioni rispetto al futuro.

Se l'agire in situazione, in maniera simultanea al divenire della situazione, fa parte del modo di operare del professionista, il suo pensiero, come sostiene Damiano (2003), non può essere separato dall'azione stessa, ma vi è inglobato, in quanto egli arriva a problematizzare e ragionare direttamente entro la situazione. La capacità riflessiva è l'elemento aggiunto da Schön (1983) nella sua critica al paradigma della Razionalità Tecnica, storicamente ascrivito al professionista. Secondo tale archetipo il professionista agirebbe a seguito di un modello predefinito di prassi che dovrebbe limitarsi ad applicare in base ai contesti operativi di riferimento, costruito a partire da un sapere standardizzato, a cui le diverse situazioni dovrebbero corrispondere per essere affrontate in maniera sicura ed uniforme. Risultano essenziali a tal proposito la riflessione in azione e sull'azione, secondo le modalità ed i fini che sono stati esplicitati nel capitolo precedente.

Schön sostiene che la riflessione possa rappresentare un momento correttivo rispetto ad «eccessi di sapere» (Argyris & Schön, 1998), ovvero alle inevitabili derive generalizzanti provocate dal ripetersi di esperienze simili o alle convinzioni ed alle misconcezioni attivate da un approccio eccessivamente sicuro e deterministico al caso, quando esso non venga più consi-

derato nella sua unicità (Adler, 1991). Riflettere in azione e sull'azione costituisce anche una forma di produzione di nuova conoscenza, sia rispetto alla consapevolezza di come l'individuo stesso reagisce di fronte alle situazioni, sia rispetto al rimodellamento ed all'accrescimento del bagaglio esperienziale a cui far riferimento in situazioni future: si tratta di mettere a sistema il momento produttivo ed il momento costruttivo dell'azione per arricchire la capacità di far emergere e comprendere i propri schemi operativi (Rabardel, 2005). In questa dimensione in cui coincidono, nel momento proattivo, i processi dell'anticipazione, dell'intuizione e della riflessione si realizza quell'epistemologia della pratica in cui è possibile identificare la peculiarità del sapere professionale, allo stesso tempo unico, individuale, condiviso e collettivo.

La dicotomia tra dimensione individuale e collettiva è propria dello status del professionista: egli è colui che risponde in prima persona davanti al cliente, che ottiene un profitto personale sia in termini finanziari che di credibilità dall'esercizio della sua attività, ma la sua identità non può prescindere dall'appartenenza ad un gruppo di pari che valida e legittima il suo sapere in azione e il suo esercitare l'azione stessa.

Storicamente questa ambivalenza si è ricomposta nel sistema corporativo proprio delle professioni liberali, attraverso il quale si è a vari livelli tentato di dare una regolamentazione ed un limite al potere individuale insito nell'esclusività dello status e conferendo alla corporazione o all'associazione di categoria il ruolo di negoziazione nei confronti del pubblico e dell'insieme dei fruitori potenziali presenti nella società.

Oggi, soprattutto nel contesto europeo, diventa molto più evidente, in particolare nelle professioni sociali (mediche, educativo-formative, assistenziali), il superamento non solo della dimensione individuale, ma anche di quella corporativa, verso una dimensione pubblica, in cui lo Stato entra con un suo preciso compito. Si realizza la visione weberiana del professionista che ha il suo profitto non solo nel progresso individuale ma anche in quello della società e dell'ambiente di riferimento.

Ciò conduce a particolarizzazioni anche dal punto di vista linguistico: se il professionismo è l'essere nella professione da parte del singolo, che assume tale postura attraverso l'esercizio di quel sapere di riferimento e l'adesione personale alle regole poste dalla corporazione, la professionalità invece fa riferimento al sentirsi parte di un portato condiviso, etico, valoriale, epistemologico. Il professionista ingloba tali dimensioni nella propria identità come un agire-sentire proprio, in equilibrio tra autonomia e condotte comuni.

Si tratta di un saper essere che comprende la mobilitazione non solo delle competenze specialistiche del settore in questione, ma anche e soprattutto delle cosiddette *soft skills*, (Ciappei & Cinque, 2014), legate alla *phronesis*, saggezza pratica che governa l'agire in situazione, in grado, secondo la determinazione aristotelica, anche di conciliare il sapere teoretico con i comportamenti della vita pratica, nella convivenza civile (Eisner, 2002).

2.3. Il docente professionista

La tensione tra professionismo e professionalità è la dimensione entro cui è possibile collocare la figura dell'insegnante professionista. L'insegnamento infatti è una funzione complessa, che nella società attuale si trova a dover fare i conti con la necessità di definire il proprio statuto, compreso tra un polo tecnico riferito alla saggezza pratica, che permetta di intercettare, comprendere ed affrontare le situazioni concrete di lavoro nell'urgenza entro la quale si presentano ed un polo culturale, che ne determina le finalità sul piano umano, morale e politico (Robichaud, Tardif & Morales Perla, 2015). L'insegnamento si realizza in prima battuta nello spazio culturale dell'aula scolastica ove si intrecciano e si depositano le tradizioni epistemologiche, pedagogiche, i codici e le norme che conferiscono senso al lavoro insegnante. Quindi, in un succedersi di cerchi concentrici, esso è inglobato nell'istituzione sociale scuola, che assegna all'attività quel portato pubblico e collettivo che la responsabilizzano nei confronti dell'utenza di riferimento; infine è situato nello spazio nazionale di riferimento, che non può essere ignorato in quanto la funzione docente è chiamata a formare il cittadino, sia, sul piano storico, in termini di identità e di adesione ai principi fondativi della nazione stessa (Ascenzi, 2004), sia sul piano pedagogico-paidetico, definendo e costruendo quelle competenze di cittadinanza essenziali per una vita sociale partecipativa, etica e responsabile. Nel contesto italiano, tale mandato è assegnato dalla Costituzione, che associa la formazione della singola persona alla crescita sociale e civile del paese (Losito, 2009). Del resto, la scuola dell'Italia repubblicana è pensata e disegnata dai Padri costituenti come organo costituzionale primario e quindi assegnatario di un ruolo e di una posizione analoghi a quelli del governo e del parlamento e di una funzione di completamento del suffragio universale nel compimento del processo di democratizzazione del paese e di formazione della sua classe dirigente (Calamandrei, 1950).

Nel momento in cui al sistema scolastico è ascritto tale compito è inevitabile cercare di comprendere come viene interpretato il ruolo dell'insegnante,

che materialmente dovrebbe occuparsi di reificare in pratica tale mandato, ricomprendendo queste finalità eterodeterminate entro l'orizzonte di senso che egli assegna all'attività che quotidianamente svolge.

Il discorso è generalizzabile ad un contesto internazionale, in quanto la scuola è universalmente «situata al centro di problematiche multiple di stampo economico, sociale e culturale, contemporaneamente individuali e collettive» (Tardif, 2013, p. 35) e l'insegnamento è oggetto di dibattito politico affinché si adegui alla complessità dei nuovi contesti politici entro cui opera. Le istanze riformiste hanno attraversato, dagli anni Ottanta del Novecento in poi, tanto gli Stati Uniti e molti paesi dell'America Latina, quanto quasi tutti i paesi Europei, avendo tra le priorità riconosciute quella di far transitare l'insegnamento dallo statuto di mestiere a quello di professione.

L'insegnamento è un tipo di lavoro in continua e progressiva evoluzione, anche se tale dinamismo subisce accelerazioni ed arresti determinati dalla coesistenza di visioni antiche e visioni contemporanee. Tardif (2015) ce ne dà un'interessante lettura storica, definendo tre concezioni che hanno connotato nel tempo l'insegnamento: la vocazione, il mestiere e la professione. La prima, legata al quadro europeo di Riforma e Controriforma, proprio dei secoli XVI – XVIII, derivava dalla collocazione della funzione docente entro un contesto religioso che chiamava alla missione non di istruire, ma di moralizzare e fidelizzare gli alunni, dal quale tutt'ora deriviamo l'idea secondo cui l'insegnante debba essere un modello, ma anche, in parte, lo scarso riconoscimento economico proprio dell'insegnamento in particolare nei paesi latino-cattolici: la vocazione infatti afferisce all'idea del volontariato, della missione, del servizio, dimensioni entro le quali la gratificazione morale prende il posto di quella monetaria.

Nel secondo XIX i processi di deconfessionalizzazione e di declericalizzazione delle società, connessi ai movimenti indipendentistici che portarono alla costruzione delle nazioni moderne, liberarono i sistemi scolastici dal controllo della chiesa e li introdussero in una dimensione pubblica e statale. L'insegnante viene progressivamente inquadrato nella funzione pubblica, ottenendo così condizioni di lavoro stabilizzate e definite in cambio di un apprendistato necessario per l'accesso, basato sulla pratica, l'imitazione e la messa in pratica di routines stabili e già sperimentate da docenti più esperti. L'insegnamento diventa un mestiere: le responsabilità pedagogiche e culturali vengono delegate direttamente alla categoria dei docenti dallo Stato datore di lavoro, che garantisce protezione, conferisce autorità e stabilisce standard comuni rispetto a ciò che deve essere insegnato. L'età del mestiere non è ancora completamente superata, soprattutto dove la dimensione collettiva dell'attività prevale su quella individuale.

L'istanza di professionalizzazione dell'insegnamento, intesa come passaggio ad una condizione diversa, è diventata globale alla fine del XX secolo. Essa può essere intesa in maniera duplice: nello spirito dei paesi anglosassoni assumerà un significato maggiormente performativo, finalizzata in maniera quasi causativa al miglioramento dei risultati della popolazione scolastica e legata ad una visione liberalistica dell'insegnamento; nel resto d'Europa ed in particolare in Italia, invece, la spinta dei sistemi della governance scolastica verso la professionalizzazione ha finalità più ampie, legate ad una innovazione che si dovrebbe allineare alle nuove complessità sociali, allo sviluppo dell'etica nella classe docente, al passaggio di ruolo del docente, da funzionario dello Stato a professionista autonomo ma «imputable de ses choix, ce qui nécessite une évaluation de l'enseignement » (Tardif, 2013, p. 7).

Infatti, è oramai definitivamente superata l'idea dell'insegnamento come semiprofessione avanzata da Amitar Etzioni alla fine degli anni Sessanta, il quale definisce l'insegnare con la categoria del "meno": un'attività caratterizzata da meno formazione, meno legittimazione rispetto allo status conferito a chi la esercita, meno conoscenza specializzata necessaria, meno autonomia dalla supervisione sia da parte della società che dei decisori politici (Etzioni, 1969).

Al contrario, la già rimarcata complessità dei contesti entro la quale l'insegnante si trova ad operare richiede competenze specifiche e sviluppate, supportate da autonomia operativa e intelligenza delle situazioni. Un ruolo complesso e poliedrico che si inquadra nella dimensione della professione, poiché richiede l'acquisizione, attraverso percorsi di formazione istituzionalizzati, sia di una cultura collettiva, comune all'interno del sistema di riferimento, sia di un'attitudine individuale non indotta, né eteroprescritta, che supporti il docente nell'affrontare realtà sempre nuove, che rimettono in discussione continuamente acquisizioni e concezioni, in una logica di continua ristrutturazione.

La professionalizzazione degli insegnanti è infatti legata a un saper agire sia esperienziale che teorico esplicito nelle distinte fasi che compongono il processo, progettazione, azione e documentazione-riflessione (Magnoler & Rossi, 2015), ma non deve perdere l'ancoraggio alle scienze sociali, alle tradizioni culturali, filosofiche, critiche del contesto entro cui è esercitato. Si tratta di comporre e risolvere la continua tensione tra un polo tecnico, quello delle competenze mobilitate per affrontare le situazioni concrete di lavoro, i compiti quotidiani legati a schemi e ricorsività che vanno fatti emergere ed analizzati (Iobbi & Magnoler, 2015) ed un polo intellettuale, collegato alle finalità umane, morali e politiche del lavoro dell'insegnante,

entro un orizzonte pedagogico ed epistemologico che doni ad esso. Inoltre è opportuno considerare se l'insegnamento vada collocato entro la logica della professionalità, caratterizzata dal riconoscimento all'interno della propria comunità di riferimento di un portato di competenze individuali (Sigaut, 2009) oppure entro quella del professionalismo, in cui alla visione corporativa in materia di scelte formative e di regole deontologiche (Martineau, 1999) si oppone una visione collettiva, entro cui l'individuo si riconosce in termini di cultura comune di mestiere, ma in modo non formalizzato in termini di ordine professionale (Veyrunes, 2015). Probabilmente, la complessità del contesto relazionale e pubblico entro cui l'insegnante opera richiede una mediazione continua tra le scelte e le concezioni dell'individuo e quelle della comunità di pratica di riferimento, che presuppone reciproca responsabilizzazione e riconoscimento (Wenger, 2006), un dialogo tra *genre*, che comprende tutti i riferimenti collettivi accumulati dalla comunità professionale e *style*, ovvero la distanza individuale che ognuno prende autonomamente rispetto al genere (Clot & Faïta, 2000).

La connotazione principale della professionalità docente sta nelle modalità attraverso le quali riesce a far fronte alla vulnerabilità ed alla fragilità, caratteristiche proprie degli ambienti di apprendimento (Le Boterf, 2010). L'insegnante senza dubbio si può affidare ad un prescritto, che tuttavia risulta lacunoso e troppo generico per la contingenza complessa entro la quale si trova ad operare, quindi deve integrarlo con strategie di anticipazione e di riconoscimento di situazioni e con la messa in atto di procedure di regolazione, derivanti da un sapere in pratica, inteso come una serie di conoscenze e di reazioni anche non completamente coscienti radicate sia nel lavoro e nel vissuto personale sia nella cultura di comunità (Tardif, 2013).

Inoltre, non va dimenticato il ruolo dell'insegnante come attore sociale, che realizza operazioni intellettuali e valoriali «non routinarie che impegnano la sua responsabilità» (Paquay & Wagner, 2006, p. 153), cosciente e convinto dei conflitti etici e politici da cui la scuola è attraversata e su cui egli può influire. Il professionista è colui che analizza anche i problemi sociali che investono la scuola e li ammette, in termini di variabili e di vincoli (Fourez, 1990), entro le procedure didattiche che mette in atto, valutandone le ricadute.

Questo quadro profondo e articolato fa presumere una serie ampia e varia di competenze necessarie al docente per affrontare con efficacia le situazioni scolastiche e didattiche. Tali competenze sono in grado di attivare quei processi organizzatori e regolatori dell'azione (Bru, Pastré & Vinatier, 2007) propri degli schemi profondi dei docenti; sono contestualizzate

nell'azione stessa, si rivelano e si concretizzano nel momento in cui sono mobilitate nelle più diverse situazioni didattiche (Talbot, 2007).

Esse consistono nella già citata capacità di *rémplissage*, l'agire di anticipazione velocemente e senza avere tutte le informazioni necessarie ma inferendo e attingendo dalle personali enciclopedie (Berthoz, 2013) e nella previsione, intesa come dispositivo strategico che attiva processi vicarianti (Rivoltella, 2014) fondamentali nella pratica.

Altro elemento imprescindibile del profilo professionale del docente è la capacità di prendere le distanze dalla propria pratica per riflettere su di essa e farne emergere i pensieri soggiacenti che l'hanno determinata. Il distanziamento permette di avviare processi di indagine per rendere l'insegnante consapevole rispetto ai suoi teoremi in atto (Vinatier, 2009), ovvero alle convinzioni profonde che ne guidano l'azione, per ricostruire la dimensione epistemica dell'azione didattica e distinguerne le concezioni personali e quelle derivanti dalla cultura di comunità, l'enciclopedia di sapere spesso tacito o implicito proprio di una comunità di pratica.

La mobilità quindi grazie alla quale l'insegnante si allinea alle diverse situazioni in cui si trova ad agire ed il cambiamento in cui si trova coinvolto come agente e come oggetto ritornano come dimensioni di riferimento che vanno a delineare il paradigma della professionalità docente.

2.4. Professionalizzare

Oltre alle caratteristiche sopra citate, l'intenzionalità della scelta di insegnare può essere considerata un altro dei tratti distintivi della professionalità docente: l'insegnante non diventa professionista perché investito da parte di altri di un compito o nel momento in cui gli viene riconosciuta dall'esterno un expertise codificato e/o legittimato in un titolo. L'abilitazione in quanto processo burocratico che, a seguito di un percorso di studio, di una prova e della validazione di titoli posseduti, riconosce legalmente idoneo qualcuno ad esercitare una determinata professione, di fatto non trasferisce in maniera automatica abilità all'individuo in questione, sia per la non causatività dell'insegnamento (Damiano, 2013), ascrivibile dunque anche ai percorsi di formazione, sia per la sua staticità. Abilitare in termini di etimologia significa dare i mezzi per compiere un atto. La realizzazione dell'atto stesso, in maniera efficace, è tuttavia esclusivo appannaggio dell'intenzione individuale.

Professionalizzare è dunque un atto dinamico, che non si può limitare a dare facoltà di, e che presuppone il concorso di più soggetti, compreso, in primis, l'individuo che è avviato verso la postura professionale.

Nell'incontro tra una istituzione (nel caso dei docenti, lo Stato), interessata e preposta ad una formazione professionale, e degli individui che vogliono accedere a competenze per migliorare l'efficacia delle proprie prestazioni, non esiste un rapporto di tipo lineare, in cui l'istituzione professionalizza ed il soggetto è professionalizzato. Probabilmente il verbo professionalizzare funziona, in termini di reale formazione, solo se coniugato in forma riflessiva.

Secondo Wittorski (2008) è la stessa natura polisemica del sostantivo professionalizzazione a introdurre nel processo i vari soggetti che devono cooperare affinché esso si realizzi e identifica tre sensi che le pratiche sociali danno al termine:

- professionalizzazione-formazione, intesa dalla parte dei formatori, siano essi lo Stato, le associazioni di categoria preposte, i singoli investiti (o a volte auto-investiti) di tale ruolo. In questo senso professionalizzazione assume il significato di accrescere lo sviluppo di competenze e di saperi.
- Professionalizzazione-professione, che riguarda i gruppi sociali che si costituiscono, si riconoscono e vengono riconosciuti come professioni.
- Professionalizzazione-lavoro, utilizzato dalle organizzazioni, che viene formalizzata in un sistema di expertise validata e valutata, con il duplice obiettivo di sviluppare l'adattamento delle persone al lavoro e di renderle maggiormente efficaci rispetto al sistema lavorativo entro cui agiscono.

L'azione del professionalizzare quindi riguarda il soggetto come individuo ma anche come gruppo sociale di riferimento che guarda alla professionalizzazione come una scelta identitaria, come una modificazione del proprio habitus pubblico e privato e come partecipazione e riconoscimento in una comunità di pari e riguarda in solido il sistema, l'organizzazione che dispone, riconosce e formalizza il processo stesso di professionalizzazione.

Tali soggetti negoziano la professionalizzazione attraverso logiche diverse, categorizzate dallo stesso Wittorski in sei tipologie che hanno in comune una visione partecipativa del processo e che possono concorrere a mettere a punto dispositivi di formazione nel campo dell'insegnamento finalizzati alla trasformazione in termini di efficacia delle pratiche professionali, con il concorso dei decisori, dei teorici e dei pratici (Wittorski, 2005).

1. Logica dell'azione: propria degli individui e del loro campo di apprendimento informale, consiste in ciò che succede in situazione, sul campo e contribuisce, attraverso tentativi ed errori, a strutturare schemi e routines d'azione che si traducono in competenze incorporate nell'azione stessa, non facilmente dicibili e dunque trasferibili.
2. Logica della riflessione e dell'azione: è propria degli individui e delle comunità professionali che si trovano davanti al caso unico, inedito a cui non è possibile applicare modelli e schemi consueti e quindi richiede l'uscita dalla situazione per cercare riferimenti esterni che possano sostenere nuove soluzioni. In pratica si tratta di una forma di ricerca e riflessione assistita da esperti e di una successiva applicazione degli esiti alla situazione.
3. Logica della riflessione sull'azione: si differenzia dalla precedente in quanto la riflessione è retrospettiva e riguarda le pratiche già realizzate da parte di gruppi di lavoro ed analisi. Dalle pratiche si deducono competenze che il gruppo stesso riconosce e valida come nuovi schemi d'azione formalizzati.
4. Logica della riflessione per l'azione, relativa ai dispositivi di professionalizzazione. In questo caso l'analisi è contemporanea alla sperimentazione della pratica. Si agisce di previsione e di anticipazione per costruire saperi inferenziali, riutilizzabili nello stesso contesto di riferimento.
5. Logica della traduzione culturale in rapporto all'azione. In questo caso al gruppo professionale si affiancano figure esterne che favoriscono il distanziamento dall'azione e concorrono a strutturare collettivamente nuove pratiche legate a competenze esplicite, formalizzate e quindi trasferibili. Tale logica si avvale dell'accompagnamento inteso come momento di facilitazione e di orientamento per supportare, valorizzare e riconoscere a livello di personalizzazione il soggetto in formazione.
6. Logica dell'integrazione/assimilazione, attraverso la quale i soggetti acquisiscono teorie non immediatamente trasferibili nell'azione, ma che in prospettiva dovrebbero migliorare le pratiche.

La dimensione dinamica e multiforme che il processo di professionalizzazione contiene può condurre a riflettere sull'organizzazione e le modalità con cui l'organizzazione statale si trova a gestire la professionalizzazione nel campo dell'insegnamento. Poste le premesse riconducibili all'assunto di Le Boterf, (2011, p. 63) secondo cui «solo le persone possono professionalizzarsi, se lo desiderano e se si impegnano in un progetto di acquisizione e di sviluppo di competenze», non è possibile pensare ad uno Stato (nella sua

emanazione ministeriale o di agenzie formative preposte) che professionalizza gli insegnanti, ma che professionalizza la formazione.

In questo cambiamento di oggetto è contenuto un diverso paradigma di formazione, che almeno nella realtà italiana ha già preso a svilupparsi in termini di formazione iniziale, all'interno di alcune realtà universitarie, ma dovrebbe diventare sistemico anche nella predisposizione di dispositivi per la formazione in servizio.

Tale paradigma prevede un avvicinamento di spazi che tradizionalmente sono disgiunti, quello del lavoro e quello della formazione, al fine di rendere ambienti di apprendimento i saperi personali e le pratiche sociali, di valorizzare l'esperienza e l'azione, investendo di uno sguardo e di un ruolo nuovo il soggetto in formazione (Morisse, Lafortune & Cros, 2011) e il suo lavoro. Infatti la professionalizzazione non può migliorare il lavoro degli insegnanti se tale lavoro resta nascosto (Lantheaume, 2008), se non comprende entro i suoi confini la dimensione formativa dell'attività, pensando formazione e attività come un continuum non scindibile (Wittorski, 2007). Questo tuttavia non deve far incorrere nel rischio paventato da Wittorski (2008), ovvero quello di delegare completamente la formazione all'intenzionalità dell'individuo, passando da un credo di tipo trasmissivo in base al quale l'esperto può insegnare la buona pratica, valida ed efficace universalmente, ad un credo di tipo autopoietico, secondo cui il docente professionista genera trasformazioni dall'interno (Goodson, 2003) e si migliora semplicemente facendo esperienza.

2.5. Le resistenze

Affrontare questo universo complesso e mobile e governare la mobilità e la trasformatività che sono state individuate come caratteristiche di sistema per la comunità professionale degli insegnanti non è scontato né semplice.

Infatti l'insegnante, immerso in un sistema scolastico transitato dall'era dei programmi all'era delle indicazioni e dalla centralizzazione all'autonomia, si sente talvolta sospeso tra la necessità di modificare le proprie pratiche per affrontare i mutati contesti entro i quali si trova a lavorare ed una fisiologica resistenza all'innovazione, nel timore che tale trasformazione possa disconfermare le proprie certezze e tradire se stesso e la propria identità, senza poter scegliere ciò che si vuole diventare o rimanere (Goussot, 2014).

La resistenza può essere definita l'altra faccia della motivazione e dell'intenzionalità rispetto al lavoro svolto e dipende dalle scelte in base

alle quali si è intrapreso tale lavoro, dall'impegno e dal coinvolgimento in essa, dalla perseveranza con la quale si mettono in atto sforzi per superare gli ostacoli che si incontrano ed infine dai risultati che si ottengono e dal riconoscimento di essi da parte dei pari e della società (Noël, 2013).

Essa è a volte una naturale reazione a ciò che è nuovo e destabilizzante, ma può essere messa a frutto, in quanto forma di energia e manifestazione di autonomia di pensiero, nel momento in cui si trasforma in resilienza, intesa come «insieme di processi che facilitano un adattamento efficace e promuovono lo sviluppo della persona anche in contesti di vita che diventano o sono percepiti come stressanti» (Magrin, 2008, p. 12).

La resistenza al cambiamento è una modalità ricorrente a scuola, che ad una prima lettura di superficie può essere giustificata con il susseguirsi di cambiamenti e nuove prospettive portate dai decisori, non sempre di facile comprensione o adattamento alle situazioni scolastiche vissute.

In verità il rifiuto del nuovo è un atteggiamento tipico all'interno delle formazioni sociali, entro cui vigono regole relazionali e di comportamento non scritte che contribuiscono alla costruzione di routines rassicuranti e permettono di non dover continuamente rinegoziare rapporti di potere, posizioni assunte, investimenti personali. La scuola è una formazione sociale entro cui il modello del contratto implicito è imperante, per cui ogni forma di innovazione sembra minacciare il funzionamento consolidato di un sistema complesso e dai difficili equilibri, senza contare che il perseverare nel noto permette di arginare la manifestazione di aspetti di de-skill nei docenti, in quanto il nuovo distrugge «the range of practices he has developed for coping with everyday problems» (Nisbet & Collins, 1978, p. 15). La resistenza si configura in forme diverse, determinate da condizioni e percezioni soggettive che innescano un ampio ventaglio di reazioni, come è possibile desumere dalla tabella n. 1 (Eichholz & Rogers, 1964).

Alla tabella andrebbe aggiunto un punto zero, la negazione: ho sempre fatto così. L'atteggiamento dell'indifferente, di colui che non vede il portato dell'innovazione perché non vuole prenderne in carico le implicazioni, le necessità, gli impegni che essa comporterebbe.

La scuola contemporanea può essere certamente definita un contesto stressante, così come l'insegnamento è un mestiere «impossibile» secondo la definizione di Freud, perciò la resistenza al cambiamento può essere affrontata fornendo ai docenti strumenti a sostegno dell'innovazione prevista e richiesta dai contesti sociali attuali (Vannini & Mantovani, 2007), in forma di percorsi di formazione efficaci e non velleitari.

A questo punto quindi va affrontata la questione delle modalità formative più opportune per gestire percorsi di professionalizzazione in orizzonti complessi ed in mutamento.

Tab. 1 – Come si reifica la resistenza dei docenti

<i>Forme di rifiuto</i>	<i>Cause di rifiuto</i>	<i>Condizioni o stati d'animo del soggetto</i>	<i>Reazioni previste</i>
1. Ignoranza	Carenza di informazione	Non informato	Non so nulla di questo Non ho notizie al riguardo
2. Giudizio differito	Dati non logicamente stringenti	Esitante	Voglio aspettare per vedere come va
3. Dipendenza dalla situazione	Dati non oggettivamente convincenti per concorrenza; per non evidente utilità	Compratore	Ci sono altre cose altrettanto valide lo lavoro molto con la lavagna.
		Sfavorito	Non fa per me Costa troppo – richiede troppo tempo
4. Personale	Dati non psicologicamente costringenti, per mantenimento dello status quo e per conformismo	Oppositore	I regolamenti non lo permettono.
		Dipendente	Solo certe classi lo fanno.
		Rinunciatario	Il dirigente mi giudica bene lo stesso. Anche i colleghi fanno così. Non ne sono capace.
		Colpevole	Dovrei ma non ho tempo.
5. Dipendenza dall'esperienza	Tentativi falliti attuali o precedenti	Convinto	Ho provato e non funziona.
		Frustrato	Non si riesce, è troppo difficile.

3. La ricerca/formazione per gestire la complessità

La formazione in servizio degli insegnanti è oggi uno dei nodi principali del dibattito sia politico che scientifico dipanato a livello internazionale attorno ai processi di riforma e cambiamento che investono i sistemi scolastici, nei contesti fluidi e dinamici propri della contemporaneità.

In Italia tale questione è stata riaperta dalla recente legge n. 107/2015, che riporta la formazione in servizio in una dimensione di obbligatorietà e la indica come elemento strutturale al sistema e la inquadra all'interno della categoria dell'educazione permanente, imprescindibile quindi rispetto alla funzione docente che si deve andare ad esercitare, condizione ritenuta fondante perché centrale nello sviluppo dell'innovazione nella prassi didattica ma anche in termini più generali, sostegno necessario per la qualità della scuola (Galliani, 2015).

Al di là delle prescrizioni normative, la formazione continua per l'insegnante appare una immancabile connotazione per definire e determinare la sua identità professionale, soprattutto prendendo come riferimento una delle prospettive proprie dei processi di lifelong learning: l'individuo che è in grado di autodeterminarsi ed auto-orientarsi rispetto alle scelte ed ai bisogni formativi, diventa centrale e protagonista rispetto al processo stesso di formazione (Tight, 1996).

La professionalità docente, già precedentemente definita come un complesso sistema di saperi esperti e saperi d'esperienza, si avvale di input formativi che possono derivare da contesti non solo formalizzati di formazione ed apprendimento, mirati al potenziamento di determinati ambiti di competenza richiesti dal contesto lavorativo di riferimento, ma anche da contesti informali e non formali e da opzioni personali di arricchimento e crescita intellettuale, che vanno a comporre il variegato puzzle della formazione e dell'autoformazione.

In definitiva emerge la necessità per l'insegnante di diventare protagonista della propria formazione, ma non in senso di mero velleitarismo rispetto

alle scelte, ai temi, alle modalità, bensì entrando in una dimensione di ricerca, che interconnetta la scuola, luogo della pratica, con l'università luogo della teoria, in modo che tali dimensioni diventino familiari tanto ai teorici quanto ai pratici e diventino terreno comune di scambio, di indagine, di costruzione di nuovi saperi.

3.1. L'habitus del professionista

Essere protagonista della propria formazione afferisce al concetto di *habitus*, che Bourdieu definisce come «principio non scelto di tutte le scelte» (2005, p. 84) e si concretizza in quel sistema durevole e soggetto a continuo arricchimento, proprio di ogni individuo, entro cui sono comprese le esperienze e le acquisizioni personali che influiscono sulle manifestazioni del presente e differenziano il modo di intervenire sui compiti assegnati e sui problemi da affrontare, da individuo a individuo.

L'*habitus* è determinante in situazione perché contribuisce alla microregolazione dell'azione ed alle scelte che vengono operate. Permette infatti la mobilitazione delle conoscenze personali, del sapere derivato dall'esperienza, del saper fare, entro il proprio repertorio di risorse (Perrenoud, 2006).

Ogni volta che si agisce l'*habitus* viene ristrutturato e trasformato perché si confronta con i contesti nei quali si trova ad agire. Si configura come una forma di conoscenza tacita per l'individuo (Magnoler, 2011) e partecipa alla costruzione sia dell'identità individuale, sia all'identità professionale sia all'identità collettiva, di classe, che si arricchisce degli apporti individuali di tutti i componenti del gruppo sociale (Krais & Gebauer, 2009).

Nel caso del contesto di insegnamento, l'*habitus* si arricchisce e si trasforma se il docente, nel processo di formazione, può rivisitare il proprio sapere professionale e può comprendere i meccanismi impliciti alle scelte che opera (Léonard, 2004), al fine di accedere a nuove conoscenze. Per questo, con Damiano (2006), è possibile pensare a meccanismi di formazione che si discostino dalle forme tradizioni ispirate ai modelli *process-product*, dirette dall'esterno ed assegnate ad esperti, in favore di tipologie di tipo attivo, che coinvolgano l'insegnante stesso anche a livello di scelte e di opportunità.

In questo caso l'*habitus* diventerebbe un elemento molto importante per la trasformazione del sé professionale: la formazione, nel momento in cui prende avvio da bisogni soggettivi e si ancora alle risorse interne già possedute dall'individuo che apprende (Dozza & Chianese, 2012), si configura in una dimensione ampia, che va oltre il momento d'aula, il tempo deputato

ad essa, e diventa un'attitudine a formarsi, incarnata nell'identità professionale del docente.

Si tratta di una formazione e autoformazione con forti connotazioni *lifewide* e *lifedeeep learning* (Bélanger, 2015), che risponde contemporaneamente ad una istanza funzionale, per rispondere alle esigenze di un lavoro altamente problematico ed in evoluzione continua e ad una istanza esistenziale, per venire incontro ai personali, più ampi e imprescindibili bisogni di natura culturale, artistica, scientifica che convergono nell'arricchimento tanto dell'identità personale che di quella professionale che di quella sociale (Frabboni & Pinto Minerva, 2013). Si tratta di sviluppare un atteggiamento mentale (Lengrand, 1973) verso la formazione, processo continuo e globale, intesa come pratica di vita, non limitata ad alcuni momenti topici né confinata entro un orizzonte di tipo formale, aula scolastica o accademica fisica o virtuale.

In questo modo la formazione diventa processo essenziale per costruire la propria specificità di professionista, accogliendo il cambiamento non come perdita di sé, ma come continuo arricchimento, finalizzato anche alla comprensione di contesti sempre nuovi e improntati alla complessità. Letta in tale chiave, la formazione è una sintesi di scelte che presuppone conoscenza di sé ma anche apertura verso la realtà e gli altri, coerenza rispetto a principi valoriali e possesso di una intenzionalità educativa sentita come esigenza personale e professionale. Può così travalicare l'idea di una professionalità docente fatta di semplice performatività, per giungere ad una visione basata su quella che Martha Nussbaun (2011) chiama «agentività», ovvero sull'intenzionalità da parte dell'individuo di avvicinarsi a determinati saperi e domini per accrescere e potenziare se stesso.

3.2. La Nuova Alleanza

La valorizzazione del sapere connesso alla pratica per agire direttamente sull'*habitus* personale e professionale dei docenti pone la necessità di un approccio alla formazione che si fondi su paradigmi diversi rispetto a quelli istruzionali, che a partire dall'indagine quantitativa forniscono indicazioni su cosa fare o, approntando modelli ingegneristici per costruire buone pratiche (Magnoler, 2012). D'altra parte, proporre modelli che prevedano la partecipazione diretta dell'insegnante alla ricerca e la possibilità di costruire nuovi saperi spendibili in azione a partire dalle pratiche è pensabile solo entro contesti che non demandino la pratica riflessiva ad un esercizio solita-

rio del docente o al massimo ad uno scambio empirico tra pari (Calvani, 2012).

Per poter mettere in atto processi bidirezionali tra teoria e pratica che prendano in carico il pensiero degli insegnanti, sia a livello di concezioni e teorie implicite, sia a livello di intenzionalità e di processi, sia a livello di condizionamenti agiti dal contesto (Shulman, 1987), è indispensabile innescare il dialogo e la collaborazione tra ricercatori ed insegnanti e porre in atto disegni di ricerca e di formazione riflessiva che vada a costruire un nuovo rapporto tra la costruzione del sapere ed il sapere pratico (Tochon, 2000). A questo punto è possibile attivare il ripensamento dell'azione per analizzare la coerenza tra fini e mezzi e comprendere quali sono gli elementi che hanno contribuito alla riuscita dell'azione stessa, eludendo le analogie e le arbitrarietà attraverso la presenza di un altro, che parte da prospettive differenti e porta nel sistema una serie di competenze diverse.

Tale tipo di collaborazione nella ricerca diventa utile tanto per la cultura accademica quanto per il docente: porta nella scuola non le buone pratiche, ma pratiche reali, studiate, indagate che possono fornire nuove chiavi interpretative all'insegnante professionista. Elio Damiano chiama tale rapporto che si deve configurare tra teorici e pratici Nuova Alleanza (2006), auspicando un avvicinamento tra il mondo della ricerca ed il mondo della scuola, i quali per lungo tempo sono stati invece distanti, reciprocamente diffidenti o non convinti del reale apporto che l'altro avrebbe potuto dare al proprio orizzonte professionale.

Questa dimensione di difficile comunicazione deriva da differenti paradigmi di riferimento in possesso delle due categorie professionali, così riassunte da Damiano:

- il ricercatore tende a sviluppare descrizioni esaustive di un singolo oggetto di studio, mentre l'insegnante si aspetterebbe delle soluzioni immediatamente utilizzabili in azione (le cosiddette "ricette").
- L'insegnante pensa al caso concreto ed alla sua gestione in situazione, mentre il ricercatore tende a formulare teorie generali.
- Insegnanti e ricercatori hanno scale di valori asimmetriche rispetto al rigore, all'impegno, all'oggettività, all'implicazione soggettiva, per questo faticano a lavorare insieme.

Di fatto tale distanza ha ingenerato reciproci pregiudizi e una separazione dei ruoli assegnati ed autoassegnati dai due contendenti: il docente sembrava essere più afferente al mondo della concretezza, dell'azione, mentre il ricercatore era ritenuto più proiettato verso la teoria e la dimensione dell'astrazione.

Contestualmente i modelli di formazione applicazionisti (Bourdoncle, 1993) piuttosto diffusi negli anni Ottanta e Novanta hanno dato l'illusione che l'insegnamento potesse essere un mestiere senza sapere (Gauthier, 1997), che si esaurisse nel fare e dunque nel mettere in pratica modelli dati, in un tentativo di deprofessionalizzazione dell'attività docente: la formazione poteva essere sottratta all'università ed affidata ad insegnanti considerati esperti o efficaci nel lavoro d'aula, attraverso la condivisione e l'illustrazione delle loro buone pratiche. Il fallimento di tale modalità si è palesato alla fine degli anni Novanta, quando da un lato si è iniziato a discutere del valore situato della pratica e quindi della non riproducibilità di essa, in secondo luogo con la scoperta del sapere dell'insegnare e con l'attribuzione ad esso di una dignità di sapere autonomo ed originale, a cui il mondo della ricerca ha iniziato a guardare come ad un serbatoio al quale attingere.

La valorizzazione del sapere dell'insegnare porta appunto al costrutto della Nuova Alleanza tra teorici e pratici, che Damiano prende in prestito da Hadij e Baillé (1998), i quali l'avevano messa in prospettiva ed analizzata al fine di rinnovare la ricerca educativa e di conseguenza di rendere le scienze dell'educazione maggiormente rispondenti alla realtà delle pratiche e quindi dotati di maggiore scientificità in quanto in grado di attingere evidenze direttamente sul campo, secondo modalità sperimentali quali-quantitative che riconoscessero ad esse lo statuto di scienza.

Damiano fa un passo avanti, uscendo da una finalità esclusivamente accademica e auspicando la nuova alleanza come condizione necessaria per una emancipazione tanto dei pratici quanto dei ricercatori, i primi con l'assunzione di uno statuto di professionalità dato dalla validazione dell'epistemologia della pratica come campo di ricerca, i secondi, in linea con gli assunti dei colleghi francesi, per assumere la responsabilità della formazione all'interno di una corporazione, come quella insegnante, del cui ambito professionale dunque partecipano.

Il centro dell'alleanza è nella relazione che si costruisce tra le due comunità e nello stesso tempo dall'assunzione di un oggetto comune di indagine rispetto al quale tuttavia ci si pone con posture diverse: il ricercatore infatti opera nella ricerca al fine di rendere intellegibili le scelte metodologiche e le teorie che la supportano, costruisce modelli teorici pertinenti atti a descrivere le pratiche. Il docente da parte sua verifica la pertinenza dei modelli e delle metodologie proprie del percorso di ricerca rispetto ai propri bisogni ed alle proprie aspettative, fornendo feedback e nello stesso tempo avviandosi ad assumere la prospettiva del ricercatore.

La nuova alleanza dunque non solo agisce sui processi di ricerca messi in campo, ma soprattutto e prioritariamente modifica gli atteggiamenti ed i comportamenti dei soggetti che vi sono implicati, i quali sono chiamati a mettersi in discussione in uno spazio protetto e collaborativo in cui sia possibile la destrutturazione, la ristrutturazione e la gestione dell'insicurezza che l'esigenza trasformativa ingenera.

A questo proposito gli spazi di riferimento, ovvero la scuola e l'università, diventano contesti importantissimi per la definizione dei ruoli, delle relazioni e per l'esercizio del cambiamento di postura richiesto dalla necessità di avvicinamento reciproco: la disponibilità dell'organizzazione infatti è imprescindibile per la buona riuscita del percorso di ricerca e l'organizzazione stessa, con le sue strutture, il suoi processi decisionali, gli attori che la popolano diventa agente nella definizione della ricerca e facilitatore (o oppositore) rispetto alla sua buona riuscita (Magnoler, 2012).

3.3. La Ricerca Collaborativa

Per realizzare nei fatti l'alleanza tra teorici e pratici ed orientare i processi formativi verso orizzonti che prevedano l'attivazione di posture di ricerca e di riflessione all'interno delle comunità di pratica, ci si può avvalere di approcci di ricerca di tipo partecipativo. Tali traiettorie sono applicate in particolare alle ricerche condotte in campo sociale (Pacinelli, 2008), dove il coinvolgimento diretto di tutti i soggetti interessati e la validazione dei saperi che ciascuno è in grado di portare diventano elementi essenziali nella progettazione di un percorso di indagine.

Al di là delle istanze democratiche ed emancipative rispetto ai soggetti genericamente non ascoltati della società, che sono centrali negli studi di carattere sociologico, antropologico ed ecologico (Orefice, 2016), la ricerca partecipativa riportata nei contesti didattici consente di mettere in atto una serie di presupposti utili ad orientare l'indagine verso la concretezza della pratica ed a coinvolgere in maniera diretta e profonda tutti i soggetti come attori ed agenti di ricerca: in primo luogo essa è una ricerca non direttiva (Bondioli & Savio, 2017), in grado dunque di ridurre l'asimmetria presente tra docente e formatore; si attiva a partire da bisogni direttamente esplicitati, perciò prevede un momento iniziale di indagine sull'insegnamento agito e sui significati ad esso attribuito. Di conseguenza, tende a considerare l'azione come lo spazio privilegiato entro cui sia possibile sperimentare la co-costruzione di un nuovo sapere (Trincherò & Parola, 2017).

Tra i modelli di ricerca partecipativa che consentono di costruire una reale alleanza tra teorici e pratici, connettendo gli spazi della ricerca con quelli della formazione, il più attento alle esigenze ed agli scopi di entrambe le categorie di partecipanti, giocato sullo scambio e sull'arricchimento reciproco, è il modello della Ricerca Collaborativa. Essa consente di prendere in carico le due dimensioni dell'azione (didattica e formativa, in quanto anche la formazione è una forma di azione) precedentemente segnalate come fondanti per un percorso efficace di apprendimento trasformativo basato sulla riflessione sulle pratiche: l'interattività e la ricorsività.

La Ricerca Collaborativa (RC) per la formazione dei docenti viene originariamente sperimentata in Canada agli inizi degli anni Novanta del Novecento, nei percorsi di formazione iniziale, come una modalità per incoraggiare gli insegnanti a discutere e raffinare le proprie pratiche, a mobilitarsi attorno a problemi condivisi, tipici della scuola contemporanea (Desgagné, 1997; 2001). Storicamente prende ispirazione dalla Ricerca-Azione-Partecipativa (Arcidiacono, 2008), nata negli Stati Uniti negli anni Ottanta, attraverso la quale i ricercatori si attivano per cercare di migliorare il livello di vita e l'emancipazione delle classi subalterne o delle minoranze discriminate, attraverso un atteggiamento critico verso le scienze umane e la produzione classica di conoscenza in educazione, poco funzionale a sostenere le pratiche professionali (Anadòn & Savoie-Zajc, 2007).

Il riposizionamento della RC nei contesti scolastici di fatto risponde ad una esigenza simile: quella di ancorare in maniera più diretta i saperi prodotti dall'accademia per l'educazione alle urgenze incontrate dagli insegnanti nel loro agire quotidiano, mettendo in atto processi collettivi che rendano gli insegnanti stessi attori del cambiamento e dell'innovazione professionale loro richiesta dalle varie riforme scolastiche europee ed extraeuropee (Feyfant, 2013).

Essa stabilisce una connessione profonda tra mondo della scuola e mondo dell'università, con il fine di reagire alla visione consueta secondo cui la ricerca produce saperi teorici e dichiarativi rispetto alla pratica, ma lascia i pratici fuori dal percorso, senza prendere in carico le problematiche che li coinvolgono direttamente. Prevede una stretta concertazione tra ricercatori e attori scolastici, non solo insegnanti ma anche dirigenti, e altro personale potenzialmente implicato nei processi educativi, e sposta la responsabilità dall'uno all'altro soggetto, in base al dipanarsi delle diverse fasi, definendo compiti e ruoli, e soprattutto richiede una co-costruzione interattiva di tutte le tappe della ricerca, nei tempi, nei prodotti, nelle modalità e produce saperi che devono essere utili per interlocutori diversi: mondo della scuola e mondo dell'accademia (Magnoler, 2012).

Vinatier e Morrisette rileggono l'istanza innovativa dell'adesione al modello della RC sottolineando che questa non deve essere un fine, bensì un mezzo attraverso cui «costruire collettivamente le condizioni che permettano ai docenti in formazione di apprendere e di strutturarsi come soggetti autonomi, a prescindere dalle loro difficoltà e dai loro problemi» (Vinatier & Morrisette, 2015, p. 143), mettendone perciò in evidenza tanto le caratteristiche sociali, quanto quelle epistemologiche che la connotano come precisa scelta di campo da parte degli attori coinvolti.

L'interattività sopra accennata deve infatti essere oggetto di negoziazione attraverso un contratto stabilito tra pratici e teorici che contenga le condizioni di messa in atto, in modo che le due traiettorie coinvolte, ricerca e formazione, siano in situazione di equilibrio.

L'idea di fondo, che mette in relazione tali traiettorie, è quella di poter integrare la teoria ai gesti quotidiani (Barthassat & Bonneton, 2010), di dare senso agli apporti teorici come strumenti di intellegibilità per le situazioni quotidiane. Nello stesso tempo l'elucidazione e la concettualizzazione consentita dalla messa in discorso delle pratiche professionali contribuiscono da un lato a legittimare il sapere d'esperienza come oggetto di ricerca, dall'altro a far passare «da uno statuto di singolarità ad uno statuto di generalizzazione» (Desgagné & Larouche, 2010, p. 8) il sapere in pratica, attraverso un processo di analisi e di interpretazione condotto dal ricercatore, il quale produce nuove o rinnovate teorie rendendo ragione alle logiche insite nella conoscenza esperienziale degli attori del processo, mettendole in prospettiva e svelandone i meccanismi che ne regolano le dinamiche intrinseche.

Desgagné (1997) illustra il percorso della RC come una mediazione tra teorici e pratici che mette al centro la logica della reciprocità e della mutualità (Gaulier & Pesce, 2016), intese come postura di interesse e attenzione congiunte verso lo stesso oggetto di indagine, che conferiscono identica responsabilità agli attori del processo e vicendevole riconoscimento delle expertises di cui sono portatori per addivenire in solido ad un traguardo precedentemente concordato, in termini di ricerca, di formazione, di trasformazione positiva delle pratiche. Tale percorso si configura in tre tappe (Desgagné, 2001; Bednarz, 2009), definite dall'utilizzo del prefisso cum, per mettere in evidenza la presenza costante delle due visioni congiunte nella ricostruzione di un oggetto di conoscenza comune (si veda fig. 1):

1. La co-situazione in azione.
2. La co-operazione in azione.
3. La co-produzione in azione.

Questo intreccio che mette sullo stesso piano teoria e pratica e richiede da parte delle due categorie di soggetti coinvolti il posizionamento simmetrico in uno spazio di riflessione comune, in modo che l'inchiesta diventi «una discussione, una sorta di esercizio democratico esigente» (Dubet, 2007, p. 45) da cui entrambi escano non indenni. Il rapporto che va costruirsi infatti è di simmetria rispetto ai saperi prodotti, ma diventa di volta in volta asimmetrico e richiede una regolazione delle interazioni (Morissette & Desgagné, 2009) ed una devoluzione del potere dall'uno all'altro, nonché una sospensione del giudizio fondamentale perché si attui, nel prodotto finale, quella doppia verosimiglianza del sapere che consiste nella pari validità di esso sia per la comunità scolastica che per quella di ricerca (Dubet, 1994; Desgagné, 2001).

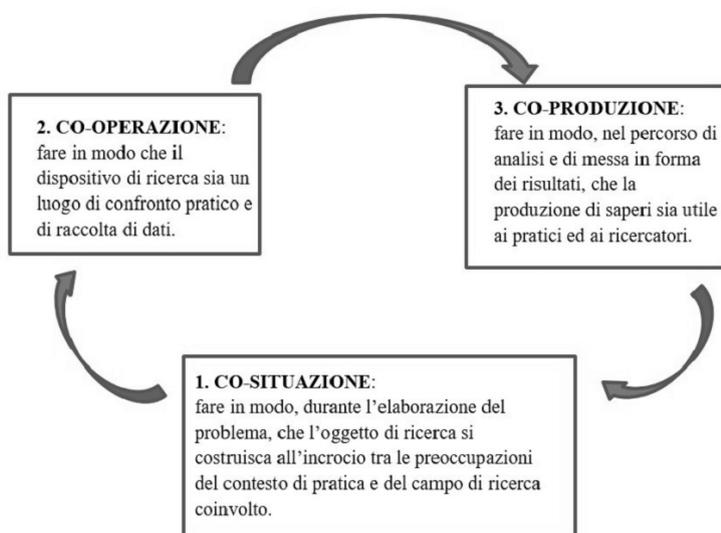


Fig. 1 – Le tappe della Ricerca Collaborativa

3.3.1. Co-situare la ricerca

La mediazione tra ricerca e pratica si realizza in questa prima fase, ove si tratta di stabilire un oggetto di studio che sia pertinente per entrambi. Tale operazione non è semplicemente la scelta o la soluzione di una problematica che possa apparire interessante per tutti, ma la possibilità di realizzare effettivamente quell'incontro di due preoccupazioni (Bednarz, 2013) per cui né il ricercatore pone a priori la problematica da investigare né il

pratico propone una domanda tra quelle che emergono dal suo contesto scolastico.

L'identificazione e la chiarificazione del campo di indagine infatti è già di per sé un lavoro di delimitazione congiunto, in cui il dispositivo della discussione può aiutare a convergere su un obiettivo effettivamente condiviso. È il primo momento in cui si realizza l'incontro e si pongono le basi per la doppia verosimiglianza del risultato, ovvero perché ciò che emerge dal percorso possa essere utile, significativo e riconosciuto tanto per la comunità dei pratici che per quella dei teorici, proprio perché il bisogno di formazione e quello di ricerca hanno trovato uno sviluppo comune.

Per avviare un processo di co-situazione efficace la capacità di leggere da parte del ricercatore gli impliciti delle problematiche messe in questione dai docenti deve essere alquanto sviluppata. Infatti, occorre tradurre una domanda generica di sostegno da parte degli insegnanti rispetto ad un'emergenza riconosciuta, in una proposta di formazione che contenga in sé l'idea di innovare e trasformare le pratiche partendo da ciò che si ha già, collocandola entro un rigoroso quadro teorico di riferimento.

La co-situazione può risultare inoltre un processo dinamico, in quanto, fatto salvo l'obiettivo generale del percorso, è possibile che si renda necessaria una riformulazione del piano di lavoro sia in termini di orizzonti teorici da indagare sia in termini di esplorazione di situazioni interessanti che emergono nell'interazione con i docenti. Partendo infatti dalla pratica, da ciò che si fa, è opportuno rinegoziare le strategie di lavoro e di intervento nel momento in cui si presentino situazioni che pongano in evidenza aspetti precedentemente non previsti o non posti nella dovuta considerazione e a cui solo lo sguardo incrociato ha permesso di conferire nuovi significati.

La collaborazione tra attori diversificati all'interno delle categorie implicite nel percorso è una ricchezza, in quanto raffina la definizione del bersaglio che diventa sempre più puntuale come oggetto di indagine. Infatti, nel caso di attivazione di percorsi di analisi plurale, deve soddisfare le aspettative di ricerca di esperti di didattica generale, di didattica disciplinare, di metodologia, così come raggiungere il campo della pratica e mostrare la possibilità di utilizzo in situazione per i docenti, rispondere a criteri di riproducibilità e restituzione per i dirigenti scolastici, soddisfare le esigenze rispetto alla strutturazione di dispositivi di formazione efficaci per i decisori ministeriali e per eventuali esperti formatori, e così via.

In sintesi è chiaro che la co-situazione non è un semplice accordo preventivo, ma un vero e proprio processo che prevede una durata non definibile a priori, durante il quale si gioca il senso che gli attori riconoscono all'impegno preso e l'attribuzione di valore ad un impegno che può essere

assunto come proprio a livelli più o meno profondi, nonché l'effettiva riuscita del connubio tra «la voce della persona e la voce della scienza» (Barthes cit. da Bourdieu, 1993).

3.3.2. Co-operare nella ricerca

La seconda fase è quella in cui si lavora insieme concordando una metodologia comune e delle azioni messe in opera per raccogliere dati significativi. In questa fase l'incontro tra pratici e teorici avviene soprattutto nell'elaborazione di una processualità condivisa, in cui si possa esercitare la riflessività, attraverso la co-costruzione di situazioni a partire da uno scenario concordato (Barry, 2013), la sperimentazione in classe, il ritorno e la discussione sulle evidenze tratte dalla sperimentazione. Si realizza il pensiero che ispira l'avvio di un percorso di RC: la conoscenza può migliorare la pratica e la pratica favorisce la messa a punto di nuova conoscenza (Magnoler, 2012). In questo momento il pratico può realizzare il passaggio da un pensiero in atto, implicito nell'azione, alla presa di coscienza profonda della sua attività, che presuppone la concettualizzazione attraverso il filtro teorico proposto dal ricercatore: si tratta dell'incontro tra la logica dell'analisi formale, prodotta dai ricercatori e quella dell'interrogazione della pratica, prodotta dagli insegnanti (Vinatier, 2011). Il processo messo in atto è, come nel caso della prima fase, estremamente dinamico e fluido, caratterizzato questa volta dalla categoria della ricorsività: il passaggio dalla pratica, alla teoria, al ritorno alla pratica, secondo il modello trialettico proposto da Marguerite Altet (1994) per la formazione professionale degli insegnanti. La pratica deve necessariamente essere posta al vaglio della teoria, affinché si possa giungere alla riorganizzazione degli schemi d'azione propri degli insegnanti. Teorico e pratico devono condividere l'analisi della pratica, procedendo dalla mobilitazione dei concetti scaturiti dalla ricerca e nello stesso tempo facendo in modo che tali concetti diventino strumenti di azione per gli attori sul campo (Rabardel, 2005).

Da parte del ricercatore in questo caso si transita da una dimensione di accompagnamento ad una di *etayage*¹ (Vannier, 2011), che si realizza nel

¹ Sostegno. *L'etayage* consiste nell'offrire aiuto rispetto ad elementi del compito che vanno al di là delle possibilità del soggetto in modo da consentirgli di concentrarsi sui soli elementi che rientrano nel suo campo di competenze e di realizzarli positivamente (Bruner, 1992). Nel caso del ricercatore-formatore, l'*etayage* consiste nell'offrire una serie di risorse che possono ridurre lo scarto tra la riflessione attesa e quella messa realmente in atto, in maniera spontanea, dai professionisti, senza eccedere in un *surétayage*, ovvero in un eccesso di

sostenere il pratico a prendere in carico il compito, ad offrire risorse utili per la riflessione sul compito e a strutturare concettualizzazioni e generalizzazioni riutilizzabili in compiti successivi. Nello stesso tempo il pratico conserva la propria autonomia nell'esecuzione del compito e nella regolazione in azione, autonomia che è anche il fine ultimo della mediazione messa in atto attraverso *l'etayage*. Si tratta quindi di una doppia asimmetria, in quanto gli attori si trovano a turno nella situazione di sapere ciò che l'altro non sa ancora, asimmetria che si ricompone nella doppia verosimiglianza quando il sapere, che non preesiste al processo di co-operazione, verrà co-elaborato.

3.3.3. Co-produrre il risultato

La fase conclusiva della RC consiste nella sintesi in termini di sapere dei dati analizzati ed interpretati. Tale sintesi deve essere effettuata attraverso la doppia visione interpretativa degli insegnanti e dei ricercatori.

In questo momento il ricercatore ha il compito di rendere conto della ricerca e del sapere co-prodotto a pubblici differenti e deve comunicare i risultati alle due comunità implicate. È a questo punto che la doppia verosimiglianza può prendere la forma di una doppia ricaduta: nel senso di modificazione delle pratiche dei docenti coinvolti e nel senso di diffusione di tali elementi di cambiamento anche alle comunità scolastiche alle quali essi appartengono.

Desgagné (2007) identifica due momenti distinti all'interno della fase di co-produzione. Inizialmente la prima esplicitazione è operata dal pratico, che rende in forma narrativa la ricostruzione della propria esperienza. Il ricercatore devolve a lui tale resoconto, accompagnandolo semplicemente nell'approfondimento dei significati assegnati e aiutandolo a far emergere e chiarificare le informazioni essenziali alla comprensione del processo. Assume in questo caso una postura restitutiva in quanto non interpreta le parole del pratico ma se ne fa semplicemente amplificatore e presentatore. Gli insegnanti hanno infatti nel corso del progetto attivato una loro esplicitazione in funzione riflessiva, a partire in particolare dalle differenze riscontrate rispetto alle loro consuetudini precedenti, il ricercatore spinge oltre l'esplicitazione, mettendo la parola in forma scritta, sempre nel rispetto del-

sostegno che può scadere nell'indirizzamento. Si tratta, secondo Vannier, di realizzare un intervento che sia contingente ai bisogni effettivi ed evidenti fornendo gli elementi necessari e sufficienti per la realizzazione del compito.

le logiche, dei tempi, delle scelte e delle interpretazioni degli insegnanti, che sono chiamati anche a validare il prodotto così elaborato.

Il secondo momento invece prevede un intervento più cospicuo del ricercatore, il quale deve ripercorrere tutti i dati e le produzioni del percorso per trovare dei significati interessanti per l'oggetto della ricerca. Questi vengono restituiti e discussi con i pratici, esplicitandone la metodologia di analisi, le assegnazioni di senso date alla pratica e l'ancoraggio delle teorie con essa. Si tratta ancora di attivare l'interrelazione e l'ascolto reciproco per negoziare i significati che via via emergono. Il ricercatore passa da una postura restitutiva ad una postura analitica, attraverso la quale assegna ai dati, ai materiali, alle emersioni dalle discussioni lo statuto di evidenze di ricerca.

In questa situazione il ricercatore si pone come vero mediatore tra comunità di pratici e comunità di ricerca in quanto è consapevole di dover operare per produrre sapere che armonizzi entrambe le posizioni. Data la differenza anche formale nelle modalità di esplicitare e di comunicare queste due restituzioni spesso il prodotto finale diventa duplice, si sdoppia in un sapere per la ricerca, strutturato secondo logiche interpretative e modellizzanti ed in un sapere per la formazione, improntato alla descrizione del dispositivo, alla sua sostenibilità, alla sua replicabilità.

Anche nella fase di co-produzione non è possibile uscire dalla dimensione dinamica e non conclusiva tipica della RC: infatti i prodotti finali possono diventare il punto di avvio o la struttura portante di ulteriori percorsi, in un dialogo non interrotto tra teoria e pratica.

L'elemento della dinamicità dunque caratterizza tutte le fasi codificate della RC, anche nel richiamo dello stesso Desgagné a non ridurre comunque il processo in una successione tassonomica e rigida di momenti separati, ma di una circolarità ricorsiva tra momenti esperienziali, momenti riflessivi, momenti comunicativi, momenti interpretativi.

3.3.4. Co-costruire un nuovo tipo di sapere

Quale sapere risulta dai contesti di RC e quali esiti in termini di innovazione può avere per la scuola e per l'accademia? Dal punto di vista scientifico la RC propone percorsi situati e qualitativi di indagine ed analisi, pertanto il problema sarà rappresentato dal produrre opportune generalizzazioni senza discostarsi dagli esiti emersi dalla situazione particolare. La ricorsività che tale tipo di ricerca può suggerire diventa il mezzo per verificare la trasferibilità di quanto esplicitato e per validarne la possibilità di riconte-

stualizzazione nella mutevolezza delle situazioni educative (Pellerey, 2005).

I risultati devono essere collocati all'interno di una pertinenza di tipo metodologico e teorico che serve non tanto a misurare il valore della pratica analizzata o a rendere essa stessa esempio virtuoso, sulla scorta dei modelli di instructional design, finalizzati all'individuazione di buone pratiche, bensì ad esplicitare, in un universo preciso di valori, artefatti e dispositivi utilizzati per l'analisi e la riflessione sulle pratiche, affinché possano essere strumenti da un lato metodologicamente corretti e coerenti e quindi generalizzabili, dall'altro spendibili per la formazione in percorsi ispirati a modelli teorici simili.

L'idea di generalizzabilità di una ricerca che comunque si colloca entro l'universo del qualitativo e si avvale di strumenti di indagine quali lo studio di caso, va chiarita.

Di fatto l'obiettivo primario resta quello dell'indagine in profondità su una realtà situata, sia nello spazio, sia nel tempo, sia nella cultura, per averne un dettaglio il più possibile particolareggiato. Si inquadra nell'ambito della ricerca idiografica (Trincherò, 2004), che si presta più alla trasferibilità che alla vera e propria generalizzazione. Generalizzare nel caso di una ricerca contestualizzata non può essere che una ipotesi di lavoro, una comparazione, in un contesto differente e quindi con variabili che inevitabilmente andranno a modificare esiti ed evidenze raccolte, di alcune conclusioni che possano essere ritenute valide anche al di fuori del campo di ricerca entro cui sono state definite.

In ogni caso una certa generalizzazione è necessaria in qualunque spiegazione o in qualunque descrizione che voglia avere una utilità applicativa. Si può parlare di rappresentatività di una ricerca (Gobo, 2007) nei casi in cui la sua lettura permette di attivare processi inferenziali che ne rendano applicabili gli esiti in un contesto di tipo più ampio. La metodologia attuale relativa alle scienze sociali inoltre accetta che anche un singolo caso ritenuto tipico o emblematico può essere soggetto a generalizzazione (Gobo, 2004): in realtà non si generalizza il singolo caso o evento, che di per sé risulta irripetibile, bensì i suoi principali aspetti strutturali che si ritrovano in eventi simili.

L'attenzione al dispositivo o ai dispositivi che si mettono in atto durante il percorso risponde anche all'obiettivo metaformativo insito, come abbiamo visto in Desgagné (2001), all'interno del percorso, quello di rendere i partecipanti diffusori di un atteggiamento che avvii le comunità scolastiche verso l'analisi delle proprie pratiche e la riflessività in azione e dopo l'azione. Si tratta di rendere partecipi del patrimonio di sapere costruito un

numero sempre maggiore di docenti, mettendo loro a disposizione quegli *outils de passage* (Charlier, 2005), ovvero tutte quelle rappresentazioni e modalità che nel corso della ricerca hanno supportato l'esplicitazione individuale degli impliciti propri della pratica, ma anche la messa in discorso e la narrazione di momenti ritenuti fondamentali, per rendere evidenti i processi di trasformazione sperimentati in situazione, che si possono configurare come strumenti per il sapere. Se il dispositivo di analisi si incorpora nei processi riflessivi degli insegnanti infatti da sapere-artefatto può diventare sapere-strumento, interiorizzato dal soggetto e integrato nei suoi schemi d'azione (Pastré, 2007).

Il concetto di sapere-strumento è molto importante per mettere in evidenza due caratteristiche della ricerca: il principio di doppia verisimiglianza ed il principio di replicabilità.

Infatti, con sapere-strumento intendiamo un referente teorico che può aiutare a portare altri sguardi sulla situazione e a far convergere su di essa l'orizzonte della ricerca e quello della pratica. Esso aiuta a problematizzarla, ricostruirla e renderla dicibile e spiegabile, quindi condividerla e ricopre diverse dimensioni (Altet, 1997; 2008):

- una dimensione strumentale: permette la formalizzazione e la razionalizzazione dell'esperienza;
- Una dimensione euristica: apre piste di riflessione e aiuta a mettere in relazione le variabili della situazione analizzata;
- Una dimensione di problematizzazione: consente di porre problemi e discuterne per risolverli;
- Una dimensione di cambiamento: permette la costruzione di nuove rappresentazioni delle pratiche e delle situazioni.

Per comprendere quale possa essere la forma di sapere prodotto nell'ambito della RC, è opportuno cercare di definire quali possono essere gli oggetti di ricerca sui quali si può pensare di attivare un percorso regolato dai ritmi e dalle modalità fin qui esplicate:

1. fare RC tra didattica e discipline, quindi su un oggetto proprio di una didattica disciplinare rispetto alla quale si analizzano le strategie, l'utilizzo di artefatti e materiali, le scelte curriculari per comprendere cosa può cambiare nel caso in cui uno di questi fattori venga messo in crisi, ristrutturato, modificato. L'interesse in questo caso è per i processi traspositivi e per la mediazione didattica agita, il focus sta nell'oggetto culturale proprio della singola disciplina: matematica (Bednarz, 2004), lingue straniere (Beckers & Simons, 2010), scienze (Orange Ravachol, 2010), storia e la geostoria (Iobbi, 2015; Pentucci, 2015).

2. Fare RC su un particolare comportamento o atteggiamento degli studenti che può incidere sia su aspetti disciplinari che di competenze di tipo trasversale (Rey, 2003), come l'autocontrollo, la capacità di modellizzare, le relazioni di classe (Bednarz, Desgagné, Diallo, & Poirier, 2001). Il focus di tale oggetto è lo studente.
3. Fare RC all'interno di progetti ponte per sorreggere l'orientamento scolastico e la continuità (Corriveau & Bednarz, 2016), ampliando il focus dal processo didattico insegnamento-apprendimento al sistema didattico.
4. Fare RC in merito a modalità e schemi di lavoro propri dei docenti e delle comunità (processi valutativi, come in Mottier Lopez, 2015) per favorire l'innovazione. Partendo dalle concezioni sottese alle pratiche in questo caso si tratterebbe di attivare situazioni di confronto tra situazioni e di progressiva trasformazione controllata e monitorata. In questo caso il focus è sull'insegnante.
5. Fare RC prendendo in considerazione gli ostacoli di apprendimento (D'Amore, Fandino Pinilla, Marazzani, & Sbaragli, 2008), per riflettere in profondità sulle modalità e strategie necessarie per l'organizzazione e la trasposizione dei saperi disciplinari (Bednarz, 2004). In questo caso il focus è sul compito.

Infine, oltre al tipo di sapere che si costruisce attraverso il percorso di ricerca, occorre porre l'accento su una importante dinamica che la RC innesca in termini di sapere: la legittimazione e la valorizzazione del sapere d'esperienza degli insegnanti (Desgagné & Larouche, 2010), al quale viene offerto uno spazio di esplicitazione e teorizzazione che lo rende non solo visibile e conoscibile, ma anche fondamentale punto di partenza per comprendere i processi didattici e innescare l'innovazione.

Il sapere pratico o della pratica assume così lo statuto di sapere di ricerca, perché ne diventa oggetto di indagine, e nello stesso tempo cambia la prospettiva del sapere utile per la professionalizzazione dei docenti.

«Lo sviluppo professionale dei pratici non dipende così da un sapere che viene dall'esterno di cui essi saranno i ricevitori, bensì da un sapere interno, di cui essi diventano portatori» (Darré, 1999, p. 16).

3.4. Implicazioni e problematiche

La modalità collaborativa pone al centro del processo, come necessità per la riuscita del percorso e la produzione di sapere formalmente riconosciuto, il rapporto tra soggetti differenti, appartenenti a comunità diverse e

non sempre abituate ad un reciproco rapporto o riconoscimento. La dimensione etica pertanto non può essere trascurata nel momento in cui la si assume come orizzonte di ricerca, sia per le problematicità di cui potrebbe essere portatrice, sia per gli elementi di socialità ed incontro che invece introduce nella scuola e tra scuola ed università.

Dal punto di vista deontologico è opportuno riflettere su due questioni che potrebbero mettere in crisi l'impianto di ricerca se non prese in considerazione e fatte anch'esse oggetto di negoziazione in sede di contratto tra teorici e pratici: la proprietà intellettuale del prodotto ed il coinvolgimento nel percorso di lavoro.

Trattandosi di co-produzione e co-costruzione di un nuovo sapere, a cui pari apporto hanno dato il ricercatore e l'insegnante, è opportuno definire a priori le modalità e l'autorialità nei termini della diffusione della ricerca. Infatti non si può prescindere dal rendere pubblico quanto emerso all'interno della logica della RC che in sé contiene il principio di una ricorsività tra agire, interpretare e produrre sapere che non dovrebbe essere interrotta e che non può limitarsi alla comunità scolastica implicata nel progetto, ma dovrebbe essere estesa, nelle sue raggiunte generalizzazioni, all'intera comunità scolastica in termini di sapere per la formazione e replicabilità delle scelte fatte per sostenere una più diffusa innovazione nelle pratiche. Il discorso è ovviamente valido per la comunità di ricerca all'interno della quale la condivisione del sapere è condicio sine qua non per il progresso delle teorizzazioni.

L'errore in cui si potrebbe incorrere è quello, nel caso del doppio prodotto di cui si parlava sopra, di attribuire ai pratici il prodotto pensato per il pubblico scolastico ed ai teorici quello per l'accademia: ciò farebbe venire meno il senso della RC, in quanto le epistemologie interpretative di cui sono portatori i due soggetti devono sempre intrecciarsi ed essere presenti, a prescindere dal destinatario del prodotto finale (Desgagné, 2007).

Come dovrebbe essere configurato dunque il prodotto finale? Anche esso deve rispondere al criterio della doppia verosimiglianza e soprattutto essere concretizzato in un artefatto che possa essere valorizzato in altri contesti (Pellerey, 2005) e che serva come strumento per ripensare la pratica. Il ricercatore deve giungere ad un prodotto aperto che ben rappresenti il sapere di una particolare comunità e che possa diventare occasione per approfondire la ricerca o per avviarne una nuova, ma anche riutilizzato come strumento di confronto tra comunità di pratica differenti.

I problemi etici non sono comunque limitati alla questione dell'autorialità della produzione, ma possono sorgere in qualsiasi momento: nella definizione dell'oggetto di indagine, nella scelta del metodo e nell'interpreta-

zione dei dati, e non possono comunque essere affrontati con logiche utilitaristiche o meramente contrattualistiche.

Una tematica di fondo è quella relativa ai diritti dei partecipanti alla ricerca, soprattutto dei pratici, che secondo Tobin (1992) sono quelli il cui interesse può essere minacciato dallo svolgimento del percorso. Infatti essi si espongono, tramite le loro pratiche, ad una messa in visibilità di se stessi che si può rivelare una forma di rischio, sia perché minaccia la visione di sé consolidata, sia l'immagine che gli altri hanno di loro. È per questo che la sospensione del giudizio in sede di analisi è essenziale, sia da parte dei ricercatori che del gruppo dei pari, così come il dialogo interpretativo deve essere improntato all'accettazione dell'altro e delle concezioni di cui egli è portatore (Zeni, 2001).

Diritto dei partecipanti è anche quello di salvaguardia dell'anonimato, apparentemente contrario a quello della proprietà intellettuale, ma in realtà congruente ad esso: essere riconosciuto autore del prodotto significa partecipare di una dimensione di autorialità collettiva che deve prendere le distanze dall'essere eventualmente stato attore, aver messo a disposizione propri materiali e proprie pratiche o essere il soggetto sulle cui attività viene puntata la lente dell'analisi.

Il problema dei dati raccolti è un'urgenza in seno alla RC. Essi devono essere fatti oggetto di una attenzione particolare da parte dei vari soggetti implicati: ricercatori, insegnanti, dirigenti, ma anche genitori; il lavoro in classe, che è la base della ricerca, vede come protagonisti, oltre che i docenti anche minori (gli studenti) i quali vanno considerati, tramite chi ne detiene la potestà, come titolari di diritti propri, tra cui prioritariamente il diritto ad essere informati rispetto al tipo di indagine che li vede coinvolti e, nel loro essere studenti, anche destinatari finali rispetto agli scopi ultimi della RC: innovare le pratiche per migliorare gli apprendimenti. Ancora più complesso si fa il problema nel momento in cui il ricercatore deve entrare in classe. In questo caso egli avrà cura di assumere in via prioritaria il ruolo di educatore, che comunque deve far parte del proprio *habitus* e della propria expertise in quanto membro di un mondo professionale dedito all'educazione ed alla formazione. L'empatia dei ricercatori con gli studenti, così come quella con i pratici e comunque tra i soggetti in ricerca, afferisce a quell'etica della sollecitudine (Gisotti Giorgino, 2010) che permette una responsabilizzazione nel voler collaborare.

Infatti, altro elemento di riflessione è quello di individuare i docenti con i quali collaborare: volontari, indicati dai soggetti decisori perché portatori di determinate competenze o bisogni, individuati tra gli stessi colleghi? In ogni caso la volontà nella collaborazione deve essere una precisa assunzio-

ne di responsabilità, nella consapevolezza di cosa e come si presenterà nel percorso. Tuttavia la fluidità e la possibilità di continue riorganizzazioni della ricerca, che potrebbe mettere di fronte il docente a situazioni inaspettate, devono garantire la libertà di tirarsi indietro e di rinegoziare con il ricercatore per tutta la durata del progetto.

Oltre le problematiche tuttavia è bene anche ricordare che la Ricerca Collaborativa mette comunque in atto un incontro e quindi – per addivenire ad un tipo di sapere negoziato – presuppone «uno sforzo costante di attori di campi differenti e occupanti diverse funzioni, ad impegnarsi insieme, in sinergia, in una riflessione critica che ha bisogno di collegare tra loro i saperi rispettivi» (Bourassa, Bélair, Chevalier, 2007, p. 3). È l'intreccio tra l'etica e l'epistemologia che ci può portare a riflettere sul valore della relazione che si viene a costruire all'interno di un progetto di ricerca, che se riuscito attiva nei suoi partecipanti volontà di apertura, di rispetto e di mutua confidenza.

Maheux (2013) pone l'attenzione su questi aspetti per rileggere la dimensione etica della RC alla luce della visione dell'etica come responsabilità e fa emergere dall'essere in ricerca dei diversi soggetti la ricchezza reciproca di poter riposizionare ciò che viene condiviso, scambiato, co-costruito nella prospettiva dell'incontro. Egli sostiene che le tre fasi della RC mostrano un movimento etico che nel caso della co-situazione è l'incontro, nel caso della co-operazione è la collaborazione e nel caso del co-produrre è il dialogo: l'assunzione del termine «movimento» oltre la dimensione etica dell'andare verso permette di superare l'idea cronologica di tappe del percorso per giungere a quella di tre «vettorialità che determinano uno spazio di incontro ove fare ricerca insieme» (Maheux, 2013, p. 377), favorendo l'idea di prossimità e accettando la vulnerabilità che esporsi all'altro necessariamente provoca.

3.5. Ricerca o formazione? Ricerca/formazione

La potenzialità della RC è insita nella sua doppia identità, quella di essere contemporaneamente ricerca e formazione (Desgagné, 2007). Infatti, nel dipanarsi del percorso si produce «una conoscenza fondamentale per la trasformazione delle pratiche, da sempre obiettivo per la formazione. Le pratiche modificate sollecitano, a loro volta, nuove domande di ricerca e di ricostruzione di significati necessari all'azione» (Magnoler, 2012, p. 118).

La ricerca fatta non sulla pratica, considerando l'insegnante come un oggetto di investigazione, ma con l'insegnante inteso come partner, costru-

sce una nuova immagine del docente stesso, non più l'insegnante efficace proprio dei paradigmi meccanicisti, esecutore di proposte, ma pratico riflessivo, che concorre allo sviluppo delle pratiche stesse (Desgagné & Bednarz, 2005).

In tale prospettiva si sviluppa l'idea che l'essere in ricerca richiesto al docente equivale anche ad una forma di professionalizzazione dello stesso, inscrivendone la formazione in una dimensione autodeterminata ed auto-poietica, in quanto l'attività riflessiva sulle pratiche tende a diventare attitudine propria dell'intera comunità dei docenti: gli insegnanti attraverso la RC sono incoraggiati a «mettere in discussione le loro pratiche e a raffinarle, a mobilitarsi attorno a problemi di ogni tipo che condividono e che sono quelli della scuola contemporanea. In questo modo il passaggio alla ricerca collaborativa si iscrive negli orientamenti propri della formazione continua» (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier & Couture, 2001, p. 36).

Il cuore del processo formativo sta nell'attività riflessiva, che si realizza attraverso l'esplicitazione e l'analisi delle situazioni in una conversazione, per dirla con Schön (1983), tra l'essere in pratica del docente ed il ritornare riflessivamente sulla pratica da parte del docente accompagnato dal ricercatore.

Dal punto di vista strutturale si pianifica una serie di incontri tra teorici e pratici per costruire insieme uno scenario interpretativo rispetto alle esperienze pratiche messe in atto, all'interno del quale si opera concretamente la mediazione tra le due culture di cui i soggetti sono portatori, ovvero la cultura del sapere d'azione e la cultura del sapere sapiente (Desgagné & Bednarz, 2005).

La riflessione, mediata dalle epistemologie di riferimento, costituisce una occasione di formazione per gli insegnanti i quali sono invitati a tornare sistematicamente sulla loro pratica, per metterla in parola, chiarirla, elucidarla al fine di trasformarla o trasformarne i significati profondi per migliorarla, nel momento in cui si trovino ad affrontare situazioni inedite. Il momento formativo non può essere scisso tuttavia da quello di ricerca, in quanto in tale zona interpretativa la pratica diventa materiale da investigare e la riflessività consente di catturare un sapere mentre si sta costruendo (Desgagné, 1997).

Come emerge dal grafico a fine paragrafo (fig. 2), schematizzazione di un progetto di ricerca collaborativa (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier & Couture, 2001, p. 41), lo spazio della formazione comprende anche una modalità metaformativa: per dire ed analizzare le pratiche è necessario costruire insieme ai docenti il giusto atteggiamento riflessivo, in quanto essi devono essere condotti, accompagnati a recuperare o ad espandere il loro

sapere in azione (Schön, 1983; 1987) ed in un’ottica di ricaduta sulla comunità, preparati anche a farsi a loro volta formatori o accompagnatori di altri colleghi in formazione.

Tuttavia lo spazio della formazione non è solo quello indicato nella parte sinistra del grafico, ma è posizionato in tutte le pieghe del percorso, trovando come già detto il suo motore nella riflessione e la sua reificazione nel *loop* pratica – teoria – pratica: infatti i docenti possono dover sperimentare nuovi artefatti per sostenere i processi cognitivi degli studenti che rappresentano l’oggetto di indagine, oppure costruire su suggerimento dei ricercatori compiti particolari per scoprire processi cognitivi non completamente compresi. Contemporaneamente sono messi di fronte a conoscenze, tecniche, modelli teorici che li possono aiutare a rileggere le loro pratiche, ad interpretarle e a ristrutturarle o a costruirne di nuove.

Interscambio dinamico e fluido anche tra ricerca e formazione, quindi, a cui non sono destinati momenti distinti e monofinalizzati, ma che si sovrappongono e si avvicinano; tale dinamicità è l’elemento che conduce il pratico nell’ambito di una formazione professionalizzante, che non ha bisogno di essere un insegnante-ricercatore, vestendo l’uno o l’altro ruolo in base alle esigenze, ma deve essere in ricerca (Felisatti & Mazzucco, 2013), assumendo come *habitus* mentale il ripensamento, la riflessione e l’attribuzione di senso rispetto alle proprie pratiche.

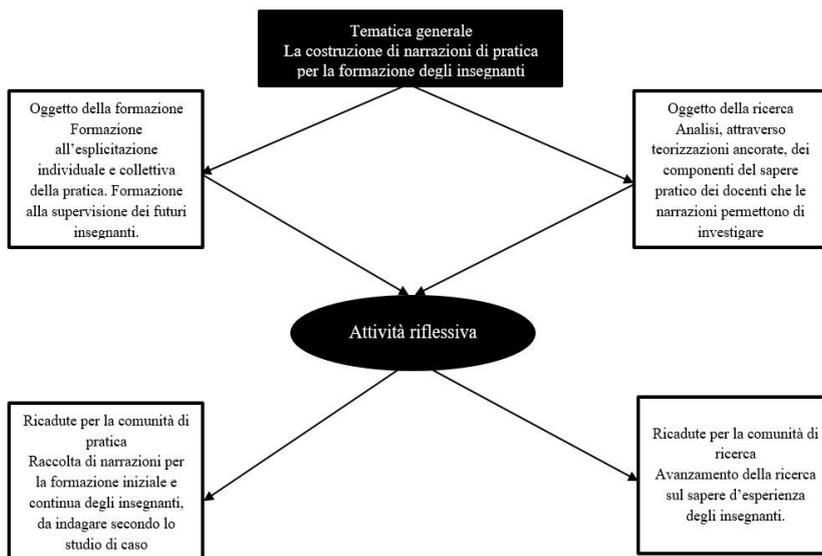


Fig. 2 – Un esempio di Ricerca Collaborativa

3.6. Il ruolo del ricercatore-formatore

Il ricercatore nell'ambito dei percorsi di ricerca/formazione si trova implicato in un orizzonte di pluralità che ne complessifica il ruolo, richiedendo una sorta di polimorfismo nelle posizioni che di volta in volta si trova ad occupare e nei compiti che deve gestire.

Intanto, facendo ricerca con e non sugli insegnanti, proprio per il carattere collaborativo, è partecipante del percorso e vi è quindi immerso come soggetto attivo non come analizzatore-osservatore distaccato. L'essere nel contesto lo obbliga a rivedere il suo ruolo e ad esercitare una continua sorveglianza su se stesso rispetto all'atteggiamento che assume ed alle scelte che opera, in quanto questi elementi devono essere armonizzati tanto con il divenire del percorso quanto, soprattutto, con le reazioni e le posizioni degli altri partecipanti.

Secondo Saint-Arnaud (1993), il ricercatore deve possedere una inclinazione ed una predisposizione alla collaborazione, unitamente alla disponibilità a riconoscere e dare valore alle conoscenze ed all'expertise dell'altro, anche se distanti e diverse dalle proprie.

L'altra competenza necessaria è quella di riflettere in azione per regolare non l'azione, ma il proprio posizionamento rispetto alla situazione (Barry, & coll., 2016): cogliere elementi di contesto e feedback anche impliciti da parte degli altri partecipanti gli permette infatti di ristrutturare e riposizionare continuamente le istanze di ricerca ed il percorso di formazione.

Rispetto ai compiti che è chiamato a svolgere, egli è sicuramente organizzatore perché si fa carico di raccogliere ed orientare i bisogni dei pratici e di stendere il piano della ricerca, sottoponendolo alla validazione del gruppo, partecipando alla sua discussione e riallineandolo in versione definitiva. Spesso organizza anche gli aspetti logistici, il calendario, la durata e il focus degli incontri, di concerto con tutti i soggetti coinvolti. Si occupa di fatto di prendere decisioni: selezione in fase di co-operazione gli strumenti ed i dispositivi che saranno utilizzati, rende conto della teoria di riferimento e fa sì che essa sia adatta al percorso ed ai soggetti partecipanti.

La duplicità tipica della ricerca/formazione ne fa inoltre contestualmente ricercatore e formatore. In posizione di ricerca egli procede con le consuete operazioni di raccolta, interpretazione, analisi e restituzione dei dati, ma condividendo la prospettiva teorica con i pratici e facendo sì che il sapere prodotto sia allineato con tale prospettiva, attraverso passaggi rigorosi.

Mentre agisce in questo senso, è tuttavia anche formatore (Altet, 2009), in modo indiretto nel momento in cui si pone come guida o facilitatore per la riflessione e l'analisi, attività che comunque funzionano da formazione

professionale per i pratici, in modo diretto nel momento in cui dirime questioni che gli vengono poste dal gruppo, propone modelli e compiti da sperimentare nella pratica, suggerisce linee teoriche attraverso cui sia possibile agli insegnanti interpretare le situazioni.

Il suo ruolo di formatore si inquadra nell'ambito più ampio delle prassi educative, di cui egli deve aver presente i risvolti etici e deontologici, soprattutto nel momento in cui deve entrare nell'azione ed avere un contatto diretto anche con gli studenti, sia perché ne prende in carico gli artefatti, sia perché li osserva direttamente in aula. Nonostante egli non debba entrare nelle dinamiche del processo di insegnamento-apprendimento, è impensabile che, soprattutto nel caso di percorsi lunghi e ripetuti con gli stessi gruppi di alunni, non si costruisca un rapporto di empatia e di familiarità all'interno del quale venga riconosciuto o individuato come educatore.

La complessità nella gestione dei diversi ruoli può essere sintetizzata in due atteggiamenti che il ricercatore può tenere: quello di partenariato e quello di mediazione.

Il partenariato «implica l'emergenza di una simbiosi graduale in cui ciascuno conserva una propria identità: la sua cultura e le sue preoccupazioni rimangono. Nello stesso tempo, si costruisce una sensibilità verso l'altro ed una migliore capacità di comunicare reciprocamente, il vocabolario si modifica e si elabora una cultura vicina ai colleghi (il passaggio dall'io al noi) attraverso la messa in opera di un sistema temporaneo di ricerca» (Savoie-Zajc et Dolbec, 1999, p. 134).

Questo rapporto duale simboleggia il legame che tali modelli di ricerca costruiscono tra mondo della scuola e mondo dell'università: anche in questo senso il ricercatore ricopre una importanza fondamentale, quella di mediazione tra le due culture, al fine di creare un punto di convergenza e smontando i reciproci pregiudizi, per costruire un'unica comunità di ricerca. In questa pluralità di ruoli e di funzioni il ricercatore assume uno spazio di azione più o meno ampio all'interno del processo, tuttavia, anche nel momento in cui è investito di maggior potere a livello decisionale ed operativo, una parte del suo ruolo è sempre devoluto al pratico, perché non si perda il senso del procedere con. Nel processo partecipato il ricercatore deve rammentare il suo compito più specifico, ovvero produrre saperi scientifici, in funzione del quadro teorico che egli, come decisore, ha scelto di adottare e per redigere i quali necessita di momenti di distacco e distanziamento rispetto all'immersione precedentemente esperita.

Resta dunque una certa asimmetria nel rapporto tra gli attori che è comunque indispensabile per rispettare gli scopi dei processi ispirati alla ri-

cerca: produrre saperi scientifici per la ricerca, produrre arricchimento delle pratiche didattiche per la scuola (Roditi, 2015).

3.7. Il ricercatore-formatore riflessivo

Il formatore che sostiene ed accompagna il docente lungo un percorso di riflessività sulla pratica ha caratteristiche e ruoli differenti rispetto alla tradizionale figura di esperto che si incontra nei percorsi trasmissivi di formazione fino ad oggi messi in pratica.

Come ben precisa Marguerite Altet (2012) affinché la formazione per i docenti sia efficace sono imprescindibili due assunti:

1. la necessità di un isomorfismo tra le pratiche di formazione all'insegnamento e le pratiche di insegnamento.
2. La necessità di pensare forme di accompagnamento finalizzate allo sviluppo delle capacità di analisi e riflessione.

In pratica il formatore dovrebbe egli stesso adottare una postura riflessiva rispetto al percorso di formazione che sta proponendo e metterlo in atto inquadrandolo e reificandolo in una dimensione di riflessività. Per sviluppare un'attitudine alla riflessione non si può attivare un intervento di tipo trasmissivo o semplicemente di esemplificazione di buone pratiche. Quindi anche il formatore prende in carico la logica della riflessività e si rende disponibile ad esplicitare preventivamente la propria posizione prima di avviare il percorso formativo, stabilendo un contratto etico con il/i formandi. L'elemento di complessità maggiore sta nell'astenersi dal proporre soluzioni e nell'evitare di assumere posture giudicanti, mantenendo quell'equilibrio tra simmetria ed asimmetria che può essere coadiuvato proprio dal farsi accompagnatore. Si tratta di calibrare in base alle richieste fatte o intuite nei docenti l'*etayage* che egli può fornire in sede di analisi dell'attività, offrendo risorse che permettano di andare in profondità, che sostengano l'emersione degli impliciti, riducendo lo scarto tra l'atteso ed il praticato e nello stesso tempo evitando l'*over-scaffolding*. In pratica il formatore riflessivo regola egli stesso la propria azione rendendola contingente ai bisogni, limitandosi ad un intervento che metta nella situazione gli elementi necessari e sufficiente alla realizzazione del compito, che in questo caso è lo sviluppo della capacità di analisi dei docenti in formazione. La figura del formatore riflessivo apre il grande problema della formazione dei formatori e a monte quello della loro individuazione come figure stabili e formalizzate nel sistema scolastico (Saujat, 2004; Vinatier & Altet, 2008) e la definizione del loro profilo che dovrebbe partecipare, secondo il principio dell'alternanza, tanto

del sapere accademico del ricercatore, quanto dell'epistemologia pratica dell'insegnante.

3.8. La dimensione dell'accompagnamento

Nell'esplicitazione del rapporto tra docente e formatore-ricercatore, entro i percorsi di ricerca partecipativa, si è più volte fatto cenno alla postura dell'accompagnamento, ovvero dell'affiancare al docente o al team docente una o più figure che possano aggiungere valore al suo percorso di riflessione, analisi, studio e aggiornamento professionale allo stesso tempo valorizzando ciò di cui egli è portatore, concorrendo all'orientamento rispetto alle scelte epistemologiche e didattiche, collaborando alla strutturazione di significati nuovi in termini di interpretazione e ragionamento.

L'accompagnamento può diventare una delle risposte alla necessità di percorsi di formazione più flessibili, personalizzati e adeguati alle esigenze sia del singolo insegnante, sia del contesto scolastico nel quale lavora e risponde al criterio della sostenibilità che spesso rappresenta il punto dolente della ricerca/formazione, la quale impegna per tempi lunghi i team di ricerca in percorsi strutturati che possono farsi carico solo di un numero esiguo di docenti, ai quali successivamente viene demandata una disseminazione presso i colleghi complessa da mettere in atto e soprattutto da far passare come pratica consueta di formazione tra pari nelle scuole, per vincoli logistici, resistenze strutturali, diffidenze reciproche, dicotomie tra la simmetria del rapporto tra colleghi e l'asimmetria che si ingenera nel momento in cui il collega si pone in funzione di portatore e trasmettitore di istanze di trasformazione.

L'accompagnamento si pone su un piano intermedio, in quanto prevede la presenza di figure meno strutturate rispetto a quella del ricercatore universitario, che esercitano funzioni di tutoring o di mentoring e sottendono quindi una competenza vicina a quella dell'insegnante. Accompagnare contiene in sé le preposizioni ad e cum e quindi, a livello etimologico, significa un andare verso ed un essere con esplicitando già nel termine una dimensione relazionale finalizzata ad una azione da realizzare comune e condivisa. Non si tratta di dirigere l'individuo nel percorso formativo, ma di sostenerlo, di aiutarlo ad identificare i suoi obiettivi ed i suoi bisogni. Quindi non semplicemente una trasmissione di saperi per ricomprendere l'insegnante entro il novero dei professionisti, ma un tipo di relazione che supera il concetto di fare o partecipare alla formazione, ma di integrare la formazione in un percorso individuale, sociale e professionale (Roquet, 2009).

Nel rapporto di accompagnamento tra formatore e formato vengono valorizzate l'autonomia, ovvero la capacità del soggetto di assumere un punto di vista proprio ed autentico e la socializzazione, ovvero le dinamiche di relazione tra se stesso, gli altri e l'ambiente (Biasin, 2010).

L'accompagnamento si reifica in una nebulosa di pratiche, come sostiene Maela Paul (2004), che vanno dal coaching, al tutoring, al mentoring fino agli interventi orientativi e di mediazione che appartengono in misura maggiore ai contesti educativi e scolastici, ma in ogni caso è un mettere in atto movimenti comuni che esige intuizione, ampia e reciproca comprensione, rapidità di adattamento (Pineau, 2010).

Implica un portato etico, in quanto promuove l'empatia e l'ascolto, uno politico, perché richiama a dimensioni di responsabilità, autonomia ed autodeterminazione, uno tecnico in quanto permette la personalizzazione di interventi, infine uno pratico in quanto permette ai professionisti di rispondere alle richieste della società (Paul, 2015).

Nel contesto della professionalizzazione dei docenti va comunque precisato che non si può pensare di sostituire la formazione con l'accompagnamento, per via della necessaria asimmetria tra formatore e formando: non è sufficiente il riconoscimento dell'alterità, in quanto la differenza di ruoli e di esperienze costituisce anche il sostrato su cui si costruisce l'efficacia della formazione stessa, possibile se l'autorevolezza del formatore e la sua capacità di offrire qualcosa che il formato non possiede, ma di cui ha bisogno ed è in cerca, sono associate. Tuttavia, in processi professionalizzanti basati sulla riflessione, che hanno come punto imprescindibile il riconoscimento del pensiero e dell'esperienza dell'insegnante, momenti in cui il formatore assume la postura di accompagnatore ed effettua una devoluzione del potere di scelta al formando sono auspicati e necessari. In questo caso si sfrutta quella caratteristica dell'accompagnamento che vede la possibilità di passaggio dall'attore all'autore: l'insegnante diventa autore o almeno co-autore del proprio percorso di professionalizzazione, vi è profondamente implicato in quanto ne ha disegnato la significatività in base alle proprie esigenze.

«Ainsi, la première marque de ce pouvoir de l'acteur est le passage de la commande à la demande: la commande est un service défini dans et par un cadre institutionnel; la demande est à l'initiative de la personne et émane d'une personne à même d'exprimer ce qu'elle désire» (Clénet, 2015, p. 67).

4. Le forme organizzate dell'azione

Un percorso di ricerca/formazione, finalizzato alla professionalizzazione degli insegnanti ed impostato a partire dall'analisi delle pratiche, necessita di un focus di osservazione e di indagine che riesca a cogliere l'azione nella sua dimensione epistemica e trasformativa.

Come precedentemente affermato, l'azione è un elemento complesso e dinamico: per diventare oggetto di ricerca va analizzata in alcuni aspetti che la connotano e che possono dare risposte in merito al pensiero che la guida, per cercare di individuare che cosa innesca, governa e rende significativa la pratica insegnante.

A questo proposito l'attenzione può essere diretta sull'analisi delle forme organizzate dell'azione (Altet, 2006), postulando che in esse si possa situare la pratica inconsapevole, le azioni che il docente fa senza aver preso decisioni, né formulato giudizi espliciti.

Infatti, cogliere ed osservare le ricorsività presenti nel processo di insegnamento-apprendimento consente di portare alla luce quegli schemi di intelligenza pratica (Perrenoud, 2004) che guidano la co-azione realizzata in classe e comprendere le strutture di pensiero che la strutturano. Per riflettere sul pensiero in azione ed agire in senso trasformativo sui significati, l'indagine si colloca a livello di schemi di azione (Piaget, 1948), di tipicità che connotano il corso dell'azione (Theureau, 2006; 2010), di ricorsività, per cogliere le variabili della pratica ed i processi organizzatori individuabili dall'osservazione delle situazioni didattiche.

4.1. L'azione organizzata

Le più comuni teorie sull'azione legate agli aspetti cognitivi ed alla concettualizzazione dell'azione stessa si concentrano sull'individuazione di elementi organizzatori dell'azione. Questi elementi permettono da un lato

di scendere in profondità nell'analisi, dall'altro di individuare dei pattern autoconclusivi portatori di elementi di significatività per il soggetto che li mette in atto.

Secondo Piaget (1968) l'organizzazione dell'azione è infatti guidata da una logica interna al soggetto, che si evolve e si compie parallelamente all'evoluzione ed alla maturazione dello stesso. Egli teorizza la presenza di schemi d'azione che rappresentano la struttura dell'azione stessa, intesi come ciò che è ripetibile, trasponibile e generalizzabile all'interno dell'agire. Gli schemi dell'individuo si incontrano con gli oggetti variabili esterni ad esso ed attraverso procedure di assimilazione, accomodamento ed adattamento si ristrutturano, si risistemano o se ne generano di nuovi.

Di fatti lo schema piagetiano ha la funzione di far interagire l'individuo con il mondo sulla base delle esperienze precedenti ed ha un valore profondamente trasformativo, in quanto la ricerca di equilibrio e di coerenza insita nei processi conoscitivi propri dell'uomo lo porta a cambiare l'ambiente esplorandolo ma anche a cambiare se stesso nel corso di tale esplorazione.

Se lo schema d'azione è un programma di tipo percettivo e motorio, accanto ad esso l'individuo, nel suo percorso conoscitivo, mette in atto anche schemi di tipo anticipatorio ed esplicativo che gli permettono di giungere, sia pur attraverso azioni non coscienti, alla presa di coscienza (Piaget, 1974). La presupposta struttura stadiale della conoscenza umana rende tali tipologie di schemi consequenziali e sostanzialmente inevitabili nel corso del processo di maturazione, legati più all'evoluzione naturale dell'individuo che al suo accoppiamento con la situazione.

Il superamento delle teorie dell'evoluzione delle modalità apprendimento in base a tappe legate all'età consente di ripensare modi e tempi di strutturazione e modificazione degli schemi.

L'organizzazione dell'azione può essere osservata, secondo le teorie dell'azione situata (Béguin & Clot, 2004), nel mondo esterno al soggetto, in quanto realizzata nella situazione. L'accento in questo caso è posto sull'interazione tra individuo ed ambiente ed il corso dell'azione si configura come un processo di adattamento vincolato alle contingenze materiali e sociali, quindi realizzato in maniera casuale, senza una consequenzialità o un andamento prestabiliti.

Anche l'idea dell'azione situata viene superata dalla teoria della cognizione situata, posta dall'approccio ecologico. In questo caso sono le affordan-

ces¹ a rappresentare le invarianti permanenti delle situazioni e diventano gli elementi organizzatori delle condotte del soggetto in relazione al mondo.

Le teorie enattivistiche a questo proposito sono mediatrici tra la visione piagetiana, di un individuo che produce e ristruttura schemi organizzatori e la visione situazionista, di un ambiente che impone schemi organizzatori. L'enattivismo infatti, come è stato chiarito nel primo capitolo, ritiene indissociabile la relazione tra azione e rappresentazione, quindi in base a tale lettura il soggetto assimila l'oggetto con cui entra in contatto entro le sue cognizioni mentali che lo modificano, ma allo stesso tempo si modificano, producendo nuovi dispositivi e schemi epistemici.

Lo schema in quanto organizzatore dell'azione è elemento imprescindibile per analizzare l'attività umana. Secondo Vergnaud (1996) esso rappresenta una totalità dinamica funzionale che si pone come organizzazione invariante dell'attività entro una classe definita di situazioni, articolata in quattro categorie: lo scopo, le regole d'azione, le invarianti operatorie e le inferenze possibili.

Lo scopo è la parte intenzionale e motivazionale dello schema, che può precedere oltre che accompagnare l'agire.

Le invarianti operatorie sono concetti in atto, atti alla selezione delle informazioni pertinenti dalla situazione e teoremi in atto, che fondano l'organizzazione dell'azione, la presa di informazione, l'anticipazione e la regolazione. Tra concetti e teoremi c'è un'interdipendenza funzionale: i primi vengono elaborati durante l'attività e sono strumenti per la gestione dell'azione, i secondi danno la coerenza interna all'azione. Le invarianti operatorie dunque servono per concettualizzare e fare inferenze funzionali per l'andamento dell'azione, che ne è così controllata ma anche generata nella sua sequenzialità (si vedano i paragrafi 1.2 e 1.3).

Le inferenze sono la chiave dell'adattamento dello schema alla situazione, che permette la ristrutturazione e la rigenerazione dello schema stesso. Rappresentano la componente che prende in carico l'imprevedibilità, l'incertezza, la novità e sottrae lo schema ad una dimensione automatica e meccanica. Sono prodotte dalla reazione del soggetto nei confronti delle variabili della situazione e nella loro continua messa a sistema, in un contesto dinamico ed in continua revisione.

¹ L'affordance (Gibson, 1977) è la possibilità di azione insita negli oggetti. Non si tratta tuttavia di semplici proprietà fisiche, ma sono interrelazioni intrinseche che si stabiliscono tra oggetti ed ambiente, sulla base delle teorie dell'Ecological Psychology. Il concetto è stato fatto proprio e definito successivamente da una serie di studi di ambiti differenti: la robotica, gli studi sull'embodiment, gli approcci enattivi e le filosofie post cognitiviste.

Le regole d'azione rappresentano la traduzione pragmatica dei teoremi in atto, riguardano l'adattamento dei soggetti alle situazioni non limitato alla dimensione osservabile, ma prendendo in carico anche le inferenze rispetto al futuro e la memoria delle esperienze passate, in quanto riguardano i processi di regolazione.

La relazione dialettica tra situazione e schema è centrale per l'analisi dell'attività: infatti non c'è schema senza situazione, ma è lo schema che permette di collocare la situazione stessa entro una classe generale e non univoca. Prendendo l'esempio delle situazioni di apprendimento, esse sono organizzate in schemi apprenditivi e modalità di apprendimento (D'Amore, 2011); gli schemi possono essere intenzionali e quindi cercati da parte dell'individuo (routines), altre volte sono impliciti nei processi (invarianti operatorie), altre ancora sono il prodotto di ingegnerie didattiche come condizioni favorevoli all'uso e alla produzione originale di una conoscenza.

Infine possono essere microstrutture dell'attività che ricorrono in maniera non solo implicita ma anche non completamente cosciente, dotate di un proprio senso intrinseco spesso non del tutto spiegabile e cognitivamente percepibile dall'attore: è il caso dei formati pedagogici.

Nei contesti pratici accanto allo schema, che restituisce la dimensione della rappresentazione, è possibile prendere in considerazione un altro elemento organizzatore della situazione, ovvero i concetti organizzatori, che nascono come concetti pratici direttamente dall'azione o come concetti pragmatizzati, dalla trasposizione in pratica di una teoria. I concetti organizzatori hanno, a differenza degli schemi, un portato di tipo sociale in quanto riconosciuti dalla comunità professionale e sono condivisi dai componenti della comunità attraverso le pratiche in maniera non sempre esplicita e cosciente.

Il formato pedagogico partecipa quindi delle qualità dello schema e di quelle del concetto organizzatore, proprio nel suo essere contemporaneamente individuale e collettivo, come sarà chiarito nel capitolo 5.

I concetti organizzatori vengono inoltre investiti di una efficacia pratica e spesso rappresentano gli elementi in base ai quali viene svolta la diagnosi della situazione e la conseguente presa di decisione: di fatto attivano un repertorio di regole di azione in base alla classe di situazioni entro la quale la situazione presente viene ricondotta.

L'analisi della pratica insegnante quindi per far emergere le concettualizzazioni sottese all'azione deve focalizzarsi sugli schemi e sui concetti organizzatori, ma anche sugli altri elementi di ricorsività che consentono di enucleare le regolarità assegnatarie di senso all'interno del processo di insegnamento.

4.2. La situazione

Gli organizzatori dell'azione sono dunque connessi intimamente con la situazione e contribuiscono all'emersione del sapere tacito insito in essa. In ambito formativo le situazioni ed il loro rapporto con il soggetto assumono un importante valore, in quanto considerate come lo spazio-tempo in cui l'apprendimento può essere sviluppato, grazie al ripercorrimento ed alla rielaborazione dell'azione. L'individuo competente infatti è colui che adegua i propri comportamenti alla situazione e rivisita i propri schemi sulla base delle interazioni con essa.

Dewey (1949) definisce la situazione come campo esperienziale, entro il quale prende corpo l'attività intesa come interazione tra attore e ambiente. L'osservazione quindi assume una doppia prospettiva: quella sulle trasformazioni del soggetto condizionato dalla situazione e quella del mondo trasformato dal soggetto attraverso le sue azioni, nella logica dell'accoppiamento tra agente e azione.

Le situazioni di lavoro infatti presentano elementi di fluidità ed ambiguità che rendono necessario fissare traiettorie di osservazione ben definite. La situazione infatti ha una sua proprietà drammatica (Vinatier, 2013) per cui vive di dinamiche, di interazioni, di momenti di criticità e di risultati, pertanto Mayen (2012) suggerisce di analizzarla prendendo in carico di volta in volta:

- le funzioni che svolge rispetto al campo di attività sociali e professionali e rispetto al ruolo degli attori che ne sono coinvolti.
- I compiti da realizzare in base agli scopi fissati ed alle procedure stabilite.
- Il sistema di oggetti e fenomeni sui quali il soggetto agisce in funzione degli scopi per realizzare la trasformazione della situazione stessa (o per mantenerne l'equilibrio interno).
- Le condizioni materiali, spazio-temporali, fisiche, tecniche ed organizzative con cui il soggetto si interfaccia.
- Le regole implicite ed esplicite che organizzano la situazione.
- Le strumentazioni e gli artefatti che orientano, anche in quanto sapere-strumento, l'intervento materiale, l'elaborazione del pensiero e le emozioni.
- La presenza di altri attori, a loro volta investiti di ruoli e posizionamenti nella situazione, portatori di ulteriori compiti e di proprie competenze.

Il soggetto che tenga in conto tali aspetti può giungere ad appropriarsi della situazione professionale nella quale è coinvolto, attraverso la com-

preensione dei condizionamenti propri della situazione e della natura dell'azione.

Nelle situazioni didattiche per esempio, che sono l'ambito entro cui praticare la concettualizzazione dell'azione a scopo formativo e professionalizzante per i docenti, è necessario non solo capire le regole del sistema, le caratteristiche del docente e quelle degli studenti, ma soprattutto arrivare a far esplicitare al docente stesso le convinzioni, i valori, le ragioni che lo guidano nel suo agire in situazione. La situazione didattica è costituita dall'insieme delle condizioni che sono predisposte dall'insegnante per attivare lo studente in senso apprenditivo ed in essa sono celate le forme di conoscenza tacita ed inconsapevole, di tipo predicativo e di tipo operatorio (Rabardel & Samurçay, 2004), che vanno riconosciute e analizzate per comprendere il registro pragmatico ed il registro epistemico sottesi alla situazione stessa, in modo da poterne rilevare le regole d'azione che il soggetto mette in campo per affrontare la situazione in maniera efficace.

4.3. La nozione di pratica nei contesti formativi

Le azioni, le interazioni e le transazioni che si realizzano nelle situazioni scolastiche sono i costitutivi della pratica, ovvero la forma di conoscenza che denota l'azione (Damiano, 2006). La pratica è l'elemento osservabile della situazione didattica, in quanto contiene azioni e reazioni dei soggetti in essa implicati e comporta le procedure di realizzazione dell'attività nella situazione data e quindi le scelte e le decisioni. La pratica professionale riguarda al tempo stesso il fare di una determinata persona e le procedure per fare che corrispondono alla funzione professionale da essa rivestita, come ad esempio il saper insegnare (Altet, 2003).

Quali sono i confini e le logiche entro cui possiamo identificare e definire la pratica, affinché essa divenga effettivamente l'elemento osservabile ed analizzabile del lavoro dell'insegnante ed il punto di partenza per una riflessione su di esso che avvii la ristrutturazione e l'innovazione, in termini di efficacia del suo essere professionista?

La pratica è l'espressione della capacità umana di trasformare l'ambiente e gli oggetti in relazione ai propri bisogni, desideri o scelte, un'attività volta ad ottenere un risultato concreto in un determinato campo o settore attraverso una serie di azioni che consentono di applicare concretamente un principio o una volontà. Secondo Isabelle Vinatier (Vinatier & Pastré, 2007), essa ingloba al suo interno due dimensioni articolate, una di ordine individuale e personale e una di ordine collettivo.

La componente personale della pratica consiste nell'impegno di un individuo che fa parte di un gruppo professionale a compiere un'azione – finalizzata e situata – inscritta entro un contesto organizzato che fa da regolatore assiologico, ma pur sempre rispondente ad un bisogno individuale specifico, di tipo pragmatico.

La componente collettiva invece deriva da una cultura professionale che dà una precisa connotazione alla pratica individuale e si fa riconoscere, sia per il modo in cui ci si mette in gioco personalmente, sia per i valori a cui fa riferimento, sia per la situazione in cui si realizza.

Può aiutare a compiere una sintesi sull'idea di pratica, in contesti sia didattici che extra-didattici, l'acuta definizione di Marguerite Altet (2002, p. 86), la quale mette in evidenza la polisemia e la complessità del concetto, evidenziando che essa è «contemporaneamente l'insieme dei comportamenti, atti osservabili, azioni, reazioni, interazioni, ma comporta anche l'attuazione della messa in opera dell'attività in una situazione data da parte di una persona, le sue scelte, le sue prese di decisioni».

Tale definizione ci aiuta a cogliere alcuni elementi non trascurabili nel tentativo di situare la pratica nei contesti di insegnamento: innanzi tutto l'idea che in essa ci siano azioni, reazioni ed interazioni ci porta a prendere in considerazione la pratica nelle situazioni didattiche non come azione ma come co-azione, in quanto è sempre la risultante di una doppia attorialità, poiché anche quando uno degli attori è in atteggiamento apparentemente passivo, in realtà mette nella pratica azioni o comportamenti di ricezione, ascolto o non ascolto, attenzione o non attenzione, che collaborano al farsi della pratica stessa.

All'interno della pratica interagiscono dimensioni multiple: didattiche, psicologiche, sociali, le quali permettono all'insegnante di adattarsi alla situazione professionale e di gestire sia l'apprendimento degli studenti, sia la condotta della classe. Sono le articolazioni tra tali dimensioni che vanno messe in luce dalla ricerca, privilegiando l'osservazione e la narrazione delle pratiche effettive (Vinatier & Altet, 2008).

In questo caso l'aggettivo "effettivo" ci restituisce un agito che ricomprende al suo interno elementi che vanno al di là del tempo dell'aula: qualifica tutto ciò che in qualche modo si rapporta a ciò che il docente «pensa, dice o non dice, fa o non fa, su un tempo lungo che si colloca prima, durante o dopo la sessione di lezione» (Vinatier, 2013, p. 28).

4.4. L'attività

All'interno della situazione didattica, se la pratica rappresenta la dimensione osservabile, l'oggetto di osservazione e riflessione è invece l'attività. L'attività indica il momento preciso della pratica, riferito a situazioni specifiche nel lavoro docente: attività in classe, attività di progettazione, attività valutative, attività di concertazione (Masselot & Robert, 2007), prendendo in conto la particolarità del concetto di attività rapportato alla prospettiva educativa: il far apprendere, da parte di alcuni esseri umani, altri esseri umani (Vinatier, 2013). Inoltre la dimensione di co-attività va estesa, oltre che alle interazioni ed agli scambi tra docente e discenti, anche al rapporto tra attori e contesto di azione: si effettua infatti nell'attività l'accoppiamento tra soggetto e situazione (Vergnaud, 2009) e si realizza una doppia trasformazione: nella sua dimensione di attività produttiva infatti si realizza la trasformazione del reale, nella sua dimensione di attività costruttiva invece si trasforma il soggetto che compie l'azione, il quale fa ricorso alle sue conoscenze e mobilita le sue competenze adattandole e riconfigurandole sulla pratica in atto (Rabardel & Samurçay, 2004). Quindi l'attività è un momento conoscitivo, spesso inconsapevole ed incidentale che nel contesto scolastico ha una doppia determinazione, quella posta dall'insegnante e quella posta dalla situazione di insegnamento. L'attività docente infatti presuppone la gestione e di uno spazio in continuo divenire, di cui è difficile operare la previsione perché cambiano le relazioni tra i soggetti implicati e tra i soggetti ed il sapere messo in campo.

Come precedentemente affermato, l'attività si sottrae allo sguardo diretto (Clot, 2010), ovvero non è immediatamente osservabile. Affinché diventi analizzabile essa va messa in connessione con il compito, ovvero lo scopo preciso dell'attività, che richiede determinate condizioni per essere svolto. Il compito è l'interpretazione che il soggetto in azione dà all'attività, sulla base dei modelli che possiede e che si è strutturato per affrontare determinate classi di situazioni già note. Il compito, secondo l'ergonomia, ha in sé una dimensione cognitiva, e non è limitato alle caratteristiche imposte dalla prescrizione, ma include delle dimensioni oggettive, proprie della situazione in cui si sviluppa l'attività, che assumono funzione orientativa.

Il compito è la messa in atto dell'attività nella sua doppia forma di prescritto e di realizzato, forme non coincidenti in quanto riguardano l'interpretazione di due soggetti differenti, l'insegnante che lo struttura e l'apprendente che lo esegue. Il contratto didattico (Chevallard, 1991), l'allineamento tra gli schemi del docente e quelli dell'alunno (Rossi, & Fedeli, 2015), la previsione esercitata dall'insegnante in fase di progettazione

e la regolazione e l'autoregolazione permettono un avvicinamento tra il prescritto ed il realizzato e quindi sono elementi che vanno tenuti in conto nell'analisi dell'attività didattica.

Come sostiene Pastré (2007), la focalizzazione sull'attività offre una visione orientata, nell'analisi delle pratiche didattiche, più sull'insegnamento e sull'insegnante, ed inoltre condivide con la didattica delle discipline la rilevanza data ai saperi (da trasmettere, da acquisire, da ricostruire, da costruire) ed il rapporto e le significazioni che si strutturano tra docente e oggetto culturale. Questo permette di considerare la trasposizione didattica come uno degli aspetti di maggior rilevanza da sottoporre ad analisi. Su di essa possono essere costruiti percorsi di professionalizzazione che pongano al centro la pratica per poter comprendere e prendere coscienza di come si realizza il processo di trasposizione nella quotidianità scolastica, a partire dalle modalità di progettazione, allestimento e realizzazione delle attività e dalla distanza osservabile tra dichiarato ed agito, tra compito prescritto e compito realizzato.

Ma quali meccanismi, intenzionali o preterintenzionali, guidano la messa in pratica del processo di insegnamento? È questa la domanda che rende significativa la centratura sull'attività e che consente di tracciare un percorso verso la professionalizzazione che prenda avvio dalle pratiche stesse del docente, innescando processi di tipo trasformativo che possano andare ad incidere sull'identità e sulla postura dell'insegnante stesso.

Occorre in questo senso scendere al fondo della pratica, nello spazio della concettualizzazione dell'azione (Vergnaud, 1996) per giungere a comprendere quali significati vengono conferiti dai docenti all'azione stessa, quali motivazioni la supportino ed a quale livello (riflessivo o prereflessivo), quale sia il pensiero incarnato nell'atto che rende l'atto significativo in termini di intenzionalità didattica.

Far emergere tale sommerso consente la presa di coscienza, elemento essenziale per avviare la riflessione sulle pratiche e per attivare la trasformazione non tanto e non solo dell'attività ma soprattutto del senso (sia in termini di pienezza di senso, che in termini di modificazione del senso) che a tale attività viene attribuito.

4.5. Gli organizzatori dell'attività didattica

Quindi cosa cogliere, nel momento in cui si prendono in carico le pratiche didattiche, per arrivare al fondo dell'azione? Vinatier e Pastré (2007), in linea con le teorie relative all'azione organizzata, attribuiscono impor-

tanza focale agli elementi organizzatori dell'attività didattica, come elementi in grado di ricondurre entro una lettura possibile la complessità dell'azione nelle situazioni di insegnamento-apprendimento. Gli organizzatori vengono considerati da un lato come *instrument*, ovvero come strumento fisico per la ricerca, che permette di analizzare «la multidimensionalità della pratica professionale» e di renderla intellegibile, cogliendone significati condivisi anche in seguito a letture multiprospettiche.

In seconda battuta gli organizzatori sono *ouils* per la formazione, che consentono uno scambio sul piano dell'analisi incrociata tra formatore e docente e rivelano sia la dinamica dell'azione sia il funzionamento di tale dinamica e aiutano l'insegnante a «sganciarsi da un registro pragmatico ed andare verso un registro epistemico» (Clauzard & Veyrunes, 2007, p. 118).

A livello macro la forma di organizzazione primaria dell'attività è lo schema, nella definizione piagetiana già presa in considerazione: struttura dell'azione «ripetibile, trasponibile, o generalizzabile» (Piaget, 1968). Essa viene tuttavia assunta attraverso il filtro della rivisitazione fatta da Vergnaud (2009): lo schema è il modo in cui l'individuo si adatta alla situazione per produrre conoscenza. Lo schema è una totalità dinamica funzionale (Vergnaud, 1996), ovvero un insieme di elementi in sinergia tra loro che ritornano ogni volta che l'azione di un soggetto presenta regolarità e comportamenti adattivi ricorrenti, in una determinata situazione.

A livello micro, invece, gli organizzatori dell'attività sono riscontrabili nelle tipicità (Theureau, 2000), ovvero in processi di categorizzazione attraverso cui è possibile per un soggetto riconoscere alcune esperienze o situazioni singolari come fenomeni tipici, cioè ricorrenti in contesti percepiti come simili. Le tipicità si contestualizzano nel corso d'azione (Theureau, 2006), ovvero l'attività di un preciso attore, che si svolge in un preciso contesto, entro un determinato quadro culturale, attività significativa in quanto mostrabile, raccontabile e commentabile in qualsiasi momento del suo svolgimento ad un osservatore o interlocutore esterno (Theureau & Jeffroy, 1994).

Portare alla luce gli elementi organizzatori dell'azione è interessante tanto sul piano della ricerca quanto su quello della formazione, perché permettono di ridurre la complessità e la variabilità propria delle situazioni di insegnamento-apprendimento. Secondo Tupin (in Bru, Pastré, & Vinatier, 2007) gli organizzatori intervengono in qualità di variabili attive e di processi che caratterizzano e strutturano l'attività dell'insegnante, iscrivendosi a loro volta in un sistema organizzato e gerarchico, e quindi collocandosi su un piano più ampio di portata etico-valoriale, su uno situato nella didattica, relativo ai saperi da insegnare (e qui gli organizzatori vanno a definire

l'architettura della mediazione), infine sul piano quotidiano dell'attività: in questo caso gli organizzatori sono operazioni concrete, i modi in cui l'insegnante pone in atto il processo, le scelte che mette in campo sulla base di riferimenti teorici ed esperienziali soggiacenti. Individuarli, osservarli ed analizzarli in dimensione di co-ricerca darebbe la possibilità all'insegnante ed al ricercatore:

- di comprendere il pensiero soggiacente ad essi.
- Di mettere in luce la dimensione nascosta (Champy-Remoussenard, 2014).
- Di riflettere sulle scelte didattiche e sugli elementi motivazionali ispirati dall'obiettivo dell'apprendimento.
- Di mettere in atto processi trasformativi profondi (Mezirow, 2003).

4.6. L'analisi degli organizzatori alla luce della Didattica Professionale

Il trasferimento del concetto di organizzatore dall'ambito dei mestieri a dominanza tecnica a quello dei mestieri a dominanza relazionale, come appunto l'insegnamento o i lavori legati alla cura ed alla salute, è un recente filone di indagine preso in carico dalla Didattica Professionale.

La Didattica Professionale può essere definita come l'analisi del lavoro in vista della formazione delle competenze professionali (Pastré, 2011) e si configura come una modalità professionalizzante che ribalta il concetto classico di formazione, in quanto parte dall'analisi dei bisogni situati nel contesto lavorativo di riferimento e si concretizza nel prendere in carico la particolarità del compito da realizzare e dell'attività messa in atto.

Nata nell'ambito della formazione degli adulti, assume come punto centrale dell'indagine proprio la situazione, nella sua configurazione di sistema entro cui si incontrano, in una dimensione tensiva e dinamica, fatta di episodi critici ed episodi positivi, oggetti, attori, forze, mezzi e strumenti e nell'accoppiamento strutturale realizzato con l'individuo.

Il far emergere gli schemi e la comprensione della struttura profonda dell'azione e degli elementi organizzatori che regolano l'azione stessa sono punti essenziali per giungere alla consapevolezza sul proprio agire.

Secondo la Didattica Professionale la formazione, coinvolgendo il soggetto nella riflessione e nell'interpretazione della propria esperienza personale, lo aiuta a ricostruire il senso della situazione stessa e lo supporta a migliorare le proprie competenze a partire dalla concettualizzazione dell'azione. La Didattica Professionale a questo proposito mette in campo

dispositivi formativi che selezionano situazioni adeguate, le analizzano, ne ricostruiscono le tracce in una dimensione di feedback e confronto continuo tra formatore e formando (Pastré, 2011).

In base alle teorizzazioni di Piaget e Vigotsky sulle dimensioni della conoscenza, la Didattica Professionale elabora un'idea di situazione di lavoro e di formazione contemporaneamente individuale e condivisa: è individuale il senso che viene ad essa assegnato, differente da soggetto a soggetto, è condiviso il contesto collettivo di significazione, relativo al milieu professionale di riferimento, entro cui la determinazione di tale senso si sviluppa essendone naturalmente contaminata. È per questo che il sapere operatorio e quello predicativo si completano a vicenda, pur mantenendo una inevitabile distanza tra il fare efficace e la capacità di dire ciò che si fa e che si è fatto e di giustificare le motivazioni e le scelte. Tale distanza è quella che invita comunque a prendere in carico l'indagine di entrambe le dimensioni di conoscenza al fine di elaborare strategie di formazione professionale efficaci. In questo senso la Didattica Professionale restituisce dignità al sapere operatorio, della pratica, in quanto ha nelle situazioni stesse di lavoro sia l'origine che la finalità. Essa articola in maniera molto importante la dimensione teorica e quella operatoria nei contesti formativi: la dimensione teorica è quella che permette di evitare discorsi empirici nell'analisi e di porre i fondamenti e i limiti delle interpretazioni date alle operazioni prese in carico. La dimensione operatoria, parimenti essenziale, presenta gli strumenti, i concetti ed i metodi che devono essere posseduti dal professionista ed utilizzati nella maniera più efficace possibile.

La necessità di studiare il lavoro in contesti reali viene dunque riallocato nell'ambito della professionalizzazione degli insegnanti, ponendo al centro la situazione didattica, entro cui si configurano la relazione e l'interazione tra il docente, il sapere e l'alunno. Anche in questo caso l'analisi dell'azione, attraverso il dispositivo fondamentale dell'esplicitazione, consente di far emergere i meccanismi costitutivi e regolativi dell'azione stessa. Distanziamento e consapevolezza rispetto all'azione permettono all'insegnante di cogliere i teoremi in atto sottesi, a ristrutturarli o a trasformarli e quindi a modificare l'azione stessa, in una dimensione ricorsiva tra «l'essere in situazione ed il riflettere sulla situazione» (Rossi, Giannandrea & Magnoler, 2010, p. 107).

In questo caso si assume come oggetto centrale l'azione didattica, intesa come sistema complesso, entro cui si esplicano il compito, la produzione della conoscenza e la riflessione stessa sull'azione. La complessità di questo sistema lo porta a trasformarsi mentre si realizza, in maniera autopoietica così come si trasformano gli attori in esso implicati: lo studente, che realizza e struttura nell'apprendimento il suo profilo personale ed il docente,

che esercita nell'insegnamento la costruzione della sua identità professionale e personale. Questa identità, intesa in senso di *habitus*, trasformandosi, trasforma e influenza l'azione stessa e la distanza dal progettato. La riflessività a posteriori è necessaria per comprendere le evoluzioni e le traiettorie dell'azione didattica nel suo farsi.

4.7. L'insegnamento come azione organizzata

L'attività professionale dell'insegnante, è alla pari delle altre attività professionali, una azione organizzata, ma si discosta e si caratterizza, rispetto soprattutto alle attività di tipo tecnico, per un alto livello di discrezionalità, in base al quale lo svolgimento della propria funzione è estremamente libero.

L'insegnamento non può essere considerato come una serie o una sequenza di procedure parcellizzate e standardizzate, applicabili in qualsiasi situazione: esso si confronta continuamente con la necessità di condurre gli alunni al successo formativo e con finalità e traguardi spesso eterodiretti, in base ai quali lo scopo dell'insegnamento è posto in una dimensione politica ed istituzionale, ma le modalità per perseguire tale scopo è devoluto all'insegnante nella relazione con la sua classe.

La variabilità dunque è l'elemento connotante dell'attività insegnante, rispetto a quella dell'invarianza dei mestieri a contenuto tecnico e si determina anche e soprattutto per la caratteristica propria dell'azione didattica di essere co-azione, ovvero di essere l'intreccio inestricabile tra attività dell'insegnante e attività dell'alunno.

Inoltre, l'insegnamento è una attività di mediazione e comprende in sé, come soggetto più che come oggetto, il sapere, ovvero l'oggetto culturale da avvicinare all'alunno.

La co-attività di insegnamento-apprendimento perciò è al tempo stesso produttiva e costruttiva, ma ribalta il costruito tipico delle situazioni di lavoro: infatti l'attività costruttiva è lo scopo principale, mentre quella produttiva è il mezzo (Pastré, 2011). Per realizzare l'apprendimento del sapere (attività costruttiva), scopo dichiarato del processo didattico, infatti è necessario realizzare, un compito (attività produttiva) che deriva dall'azione congiunta del docente che si occupa della sua progettazione e del suo allestimento in quanto dispositivo e del discente, che lo elabora interpretandolo e cogliendone gli elementi di generalizzazione, concettualizzazione, esercitazione, appropriazione che esso contribuisce a mobilitare.

L'azione dell'insegnante deve contribuire quindi a far passare gli studenti dal registro pragmatico, di esecuzione e realizzazione del compito a quel-

lo epistemico della comprensione e della concettualizzazione. In questo consiste la pratica didattica, che non è semplicemente applicazione di un metodo, ma una complessa concertazione tra variabili didattiche, variabili di processo pedagogico e variabili di organizzazione: tale processo è dunque fluido, imprevedibile, fortemente situato ed individualizzato e difficilmente osservabile.

Per questo il concetto di organizzatore dell'azione è quanto mai utile per analizzare la pratica didattica e coglierne i significati, ma va ripensato in una dimensione meno rigida, plurale e soprattutto sistemica, in cui l'elemento organizzatore vada a coinvolgere non solo l'azione dell'insegnante ma anche quella dello studente ed il contributo dell'oggetto culturale.

L'utilizzo dell'organizzatore in contesti di formazione può essere funzionale per sviluppare la riflessività del docente, in quanto può diventare il focus di osservazione delle proprie pratiche da parte del soggetto e quindi l'elemento da cui partire per comprendere il senso attribuito all'azione.

Inoltre, la sua ricorsività e l'attribuzione di efficacia sul piano precosciente lo rende adeguato per individuare o innescare la trasformazione profonda. È profonda in quanto non va ad investire lo strato superficiale e visibile della pratica, ovvero l'aspetto tecnico e produttivo dell'organizzatore stesso, ma il significato che viene conferito alla pratica e lo scopo e l'intenzionalità che sottende nel momento in cui viene messa in atto.

Può quindi essere un quadro interpretativo per identificare sia il ruolo delle variabili in gioco, poste dal docente o dal contesto, e la loro orchestrazione. Può rendere intellegibile il funzionamento della situazione didattica permettendo di leggere anche altre pratiche alla luce di organizzatori identificati.

Secondo Vinatier (2011) inoltre l'organizzatore è anche strumento per il formatore, un concetto-strumento che emerge dalla pratica e può aiutare a costruire il dialogo tra docente e ricercatore, per giungere alla presa di coscienza da parte dell'insegnante delle dinamiche dell'azione e modificare la propria pratica, prendendone in carico l'idea di complessità.

Il percorso di ricerca/formazione potrebbe essere strutturato proprio attorno alla individuazione di situazioni ricorrenti che si presentino in momenti topici o critici dell'azione e che richi amino alla necessità di ristrutturare il sapere precedente e la costruzione di una nuova identità professionale.

5. I formati pedagogici

La linea di approccio ai formati pedagogici, intesi come elementi organizzatori della pratica, non si può limitare ad una definizione e classificazione di essi, ma deve coglierne gli elementi connotanti che possono portare una reale innovazione nell'approccio all'azione docente in senso riflessivo e trasformativo.

I formati pedagogici pertanto sono colti nella loro unicità e differenziazione rispetto agli altri organizzatori della pratica, quali routines (Damiano, 2013; Cardarello, 2014) e rituels (Merieu, 2015), dai quali si distinguono proprio per la dimensione pre-riflessiva e pre-cosciente entro cui nascono e nelle specificità che si rivelano nel momento in cui vengono fatti emergere (Leplat, 2004).

Essi infatti hanno una loro persistenza che consente di guardarli in prospettiva diacronica, collocandoli entro contesti professionali e normativi in evoluzione, ma anche nella catena di ricorrenze tra l'esperito dallo studente e il messo in opera dal docente, catena relazionale e reciproca che connota e determina molti significati insiti nell'azione didattica.

Hanno inoltre un rapporto stretto rispetto alla disciplina entro cui sono situati e possono essere una chiave interpretativa per cogliere ciò che gli insegnanti pensano della struttura epistemologica dell'oggetto culturale proprio del processo di insegnamento-apprendimento attivato.

Compaiono nell'agito più che nel progettato ed hanno un ruolo rilevante sia nel distanziamento tra le due dimensioni ma soprattutto nella regolazione in azione, consentendo di coglierne le tracce, spesso invisibili all'osservatore e di attivare la riflessione su questo meccanismo così fondante ma allo stesso tempo sfuggente della pratica didattica.

Di conseguenza è possibile ipotizzare una rilevanza dei formati pedagogici rispetto ai processi di resistenza (e resilienza) che vanno a porre vincoli essenziali all'interno dei processi di ricerca/formazione, in quanto rispondono anche alla domanda sulle modalità attraverso le quali i docenti affron-

tano e cercano di governare la complessità dei contesti. Nello stesso tempo la loro concettualizzazione e risignificazione può attivare il livello profondo della trasformazione, che investe non solo e non tanto l'aspetto evidente della pratica, bensì le attribuzioni di significati in termini di efficacia dell'apprendimento e di concessione di spazi di azione significativi allo studente che alla pratica sono sottesi.

5.1. I formati pedagogici: una definizione

Analizzando il corso dell'azione che si realizza in classe e tenendo in conto, come precedentemente affermato, che l'azione ha una dimensione interattiva e congiunta e si configura dunque come co-azione, è possibile identificare un tipo di elementi ricorsivi che possono coniugare tanto la dimensione di organizzazione delle relazioni interpersonali che si stabiliscono nella situazione didattica, tanto quella di organizzazione del lavoro dell'insegnante.

Si tratta dei formati pedagogici (Veyrunes, 2016), ovvero dispositivi ricorrenti caratterizzanti le dinamiche dell'attività sia individuale che collettiva del lavoro in classe, atti ad identificare e far emergere la dimensione nascosta di tale lavoro (Champy-Remoussenard, 2014) e contestualmente connessi, per alcune loro caratteristiche e modalità di manifestazione, alla cultura di mestiere.

Per tale motivo risultano profondamente incorporati nella pratica e trasparenti per gli insegnanti, identificabili solo sulla base di un attento lavoro di documentazione, osservazione, emersione e attribuzione di significati, per giungere a comprendere quali idee sull'apprendimento generano la messa in atto di specifiche attività.

Lo sguardo che è opportuno puntare sul lavoro docente per individuare i formati e coglierne la complessità è quello proprio della fenomenologia empirica dell'attività umana, che Theureau (2002; 2006) utilizza per indagare e concettualizzare il corso dell'azione.

I formati si inquadrano infatti in una dimensione di naturalità (Veyrunes & Delpoux, 2012) attraverso la quale vengono messi in opera nella classe e sono rilevati tanto nell'attività dei novizi che in quella degli esperti. Essi infatti sono profondamente legati alla forma scolastica in una logica più ampia e globale ed al sostrato culturale ed organizzativo proprio della classe di riferimento (Gallego & Cole, 2001), in una logica legata alla situazionalità ed alla soggettività. Le loro caratteristiche sono quelle di essere incorporati nell'azione dell'insegnante e degli studenti come elementi di reci-

proco riconoscimento, e per questo di risultare tanto consueti da essere trasparenti.

Nell'osservare la prassi, essi emergono come micro-strutturazioni di attività che ritornano uguali a se stesse con una certa regolarità sia di riproposizione sia di situazioni didattiche che li attivano, non immediatamente spiegabili da parte del docente nelle loro motivazioni e nella loro funzione profonda, in quanto si manifestano nella pratica e la orientano e la dirigono, si trovano ad essere al mondo, ma corrispondono ad un livello di inconsapevolezza del pensiero, quindi presenti nell'individuo a livello pre-riflessivo e pre-cosciente.

Fanno parte delle tipicità proprie dell'azione e delle forme ricorsive di situazioni o di sequenze didattiche, intrinseche alla postura insegnante e soprattutto al modo in cui essa viene pensata e concepita, una sorta di patrimonio collettivo implicito che prescinde dalla formazione specifica e dal portato di professionalità, che si stabilisce nell'individuo nel momento in cui è in posizione di apprendente. Infatti i formati entrano nel contratto didattico tra il docente e la sua classe diventando immediatamente riconoscibili dagli alunni, anche se non sempre assegnatari di un senso che vada al di là della dimensione immediata del fare o di quella universalmente accolta della consuetudine.

Tale naturalità influenza la visione collettiva e sociale dell'insegnamento come mestiere implicitamente presente nell'habitus umano e la causatività presunta tra modalità attraverso le quali si è appreso e loro possibilità di replica e ricontestualizzazione nel momento in cui si passa al ruolo opposto di insegnare.

Dati i presupposti descritti è possibile affermare che i formati pedagogici afferiscano più alla dimensione dei concetti organizzatori, legati alle situazioni pratiche, così come vengono descritti nei paragrafi 4.5 e 4.6, che non agli schemi d'azione intesi nel modo in cui vengono concettualizzati da Piaget o da Vergnaud, pur partecipando delle caratteristiche di entrambi.

L'organizzatore è ciò che assegna ad una struttura una modalità di funzionamento che organizza le parti di un tutto, prepara le azioni e ne determina le migliori condizioni di esecuzione e comprende in sé una convinzione di autoefficacia dell'agire (Vinatier & Pastré, 2007); esso entra nella struttura concettuale della situazione didattica, quindi è parte del patrimonio di saperi in azione proprio dei soggetti che fanno parte di una determinata comunità professionale. Infatti i formati pedagogici si manifestano proprio nel modello operativo tipico del singolo soggetto. Sono persistenti e riscontrabili anche in soggetti diversi, tuttavia mantengono una dimensione fortemente personale e soggettiva: nel momento in cui vengono portati

alla luce e discussi dall'attore si comprende che essi fanno parte del suo universo riflessivo e sono profondamente legati al suo portato di competenze specifiche.

5.2. Le configurazioni dei formati pedagogici

Una delle caratteristiche peculiari dei formati pedagogici è proprio quella di essere contemporaneamente sia patrimonio del singolo, come precedentemente detto fortemente legati e interrelati alle esperienze, alle conoscenze ed alle modalità operative del soggetto, che attribuisce ai formati significati molto personali e peculiari. Ma nello stesso tempo essi hanno una durata nel tempo ed una diffusione nello spazio che li rende osservabili in contesti lontani e differenti: ritornano nelle pratiche di molti insegnanti, con significati ed intenzionalità implicite a volte simili, a volte diverse, ma sempre connesse all'efficacia del processo di insegnamento.

Disponendo dunque di un doppio posizionamento tra natura e cultura, i formati pedagogici, che si riproducono di generazione in generazione, da insegnanti ad alunni, veicolati attraverso i patrimoni di classe, gli artefatti e le attività degli individui (Veyrunes, 2011), possono essere presi in carico in virtù di una configurazione duplice, collettiva e individuale.

Secondo una più diffusa linea di teorizzazione del loro portato epistemologico e fenomenologico, essi si reificano entro il concetto di configurazione sociale (Durand, Saury, Sève, 2006), ovvero nel sistema complesso in cui si strutturano le relazioni umane, pervaso di tensioni, dinamiche, conflitti, interconnessioni ed interdipendenze (Petersson, Olsson, & Krejsler, 2013). In questo flusso interattivo l'azione, apparentemente disordinata, si auto-organizza e le dinamiche non possono prescindere dalla dimensione collettiva e l'attività è solo parzialmente significata e realizzata in base all'azione del singolo, che agisce in virtù e dentro un contesto sociale caratterizzante e determinante (Veyrunes, 2015).

Partendo da tale assunto, i formati pedagogici si collocano entro una cultura detta di mestiere, contrapposta anche se convivente con la cultura professionale proprio nel suo essere una forma in cui il collettivo entra in alternanza con l'individuale ed il condiviso con il personale (Durand, 2013). In questo senso i formati sono esperienze incarnate nell'atto, iscritte in un universo di regole, norme, abitudini propri della comunità scolastica intesa nel suo insieme.

Essi infatti travalicano i confini di classe e di scuola, e le evidenze raccolte nelle differenti ricerche condotte in territori lontani e distanti per rife-

rimenti formativi professionali, dimostrano che sono diffusi nella prassi di molti docenti e rappresentano dei veri e propri riferimenti collettivi propri della cultura scolastica e riguardano una sovra-organizzazione del lavoro docente che risponde ad una esigenza di stabilità ed equilibrio che li rendono stabili, ricorsivi, percepiti come facilmente praticabili (Veyrunes, 2011).

La loro pervasività della pratica ha anche una persistenza cronologica: i formati sono trasmessi dagli insegnanti di generazione in generazione (Veyrunes, Imbert & Saint Martin, 2014) pur non essendo oggetto di formazione esplicita o di codificazione didattico-pedagogica, neppure informale, ovvero assunta esplicitamente a livello di cultura di comunità.

I formati pedagogici sono addirittura osservabili in dimensione storica, sviluppati a partire dalla diffusione, nei vari paesi, dell'insegnamento come attività simultanea e collettiva in sostituzione del rapporto uno a uno/pochi proprio del precettorato (in Italia, in Francia ed in altri paesi cattolici dal XVI-XVII secolo, con la nascita delle scuole gesuitiche); si stratificano in funzione delle prescrizioni esterne, delle tendenze pedagogico-didattiche più note, dell'evoluzione e delle trasformazioni logistiche e materiali del lavoro dell'insegnante e dell'assetto della scuola come istituzione politica. Hanno di fatto accompagnato e seguito la strutturazione e l'assetto nel tempo della forma scolastica in senso sociologico, ovvero l'organizzazione dei sistemi di educazione intesa come universo a parte per l'infanzia e l'adolescenza, con le proprie regole interne, i propri tempi, le ripetizioni di sequenze finalizzate all'apprendimento secondo le stesse regole.

La dimensione collettiva inoltre non coinvolge solo la componente docente, ma anche quella discente: infatti oltre alla cultura di mestiere i formati connotano anche la cultura di classe e gli alunni se ne appropriano per contratto (Mayen, 2009), in quanto ne vengono facilitati nel trovare la giusta risposta allo stimolo posto dal docente all'interno del compito e dunque nell'interpretazione del compito stesso, interpretazione il più possibile allineata a quella dell'insegnante. In questo senso agiscono sulla doppia preoccupazione dei docenti di mettere in azione gli alunni (Durand, 1996) e di coinvolgerli attivamente nel compito: i formati rispetto alla co-azione possono dirsi *starting objects*, motori che danno ritmo ad un fare percepito come necessario per la buona conduzione della classe.

È tuttavia possibile affermare che accanto a tale configurazione collettiva i formati possedano anche una configurazione individuale, che entra profondamente nella connotazione e nella caratterizzazione del modo di insegnamento del singolo docente.

Gli studi longitudinali focalizzati sulle ricorsività dell'azione individuale dimostrano infatti un portato identitario dei formati pedagogici

all'interno della prassi e delle concettualizzazioni soggettive. Essi riemergono in momenti ricorrenti della pratica ed agiscono in termini di regolazione dell'azione, per reagire a situazioni di incertezza o di difficoltà, sopperiscono in alcuni casi ad una progettazione situata su precisi obiettivi di apprendimento e sono depositari impliciti di un senso comune che organizza l'agire dell'insegnante.

Presi in tale duplice dimensione collettiva e individuale più che come regolarità (Pastré, 2011), sono identificabili come schemi d'intelligenza pratica (Montangero, 2001), che connotano ed identificano:

- la prassi del singolo insegnante.
- La prassi condivisa tra insegnante e classe di riferimento.
- La prassi condivisa da una categoria di insegnanti.
- La prassi di tutti gli insegnanti, intesi come comunità di pratica.

È quindi possibile affermare con Clot (2008) che i formati pedagogici partecipino tanto del genere quanto dello stile proprio dell'insegnamento e coinvolgano quindi la dimensione personale del mestiere (*style*), quella transpersonale (*genre*), quella impersonale (compito) e quella interpersonale (comunità di pratica). In realtà in prospettiva di clinica dell'attività (Clot, 2014; Clot & coll., 2016), riferita al lavoro docente, può essere maggiormente chiarito il portato dei formati pedagogici utilizzando il concetto di *genre intérieur* (Clot & Soubiran, 1999), ovvero l'insieme delle esperienze pregresse dell'individuo, condotte anche in dimensione collettiva, che vanno a costituire un registro operatorio tanto condiviso quanto proprio. In questo senso è possibile prendere in carico la funzione psicologica del collettivo entro un orizzonte professionale come quello degli insegnanti caratterizzato da un'ampia autonomia didattica e da una denunciata solitudine, pur all'interno di una comunità istituzionalizzata ed all'apparenza compatta (Yvonne & Veyrunes, 2014).

5.3. Come si innestano nell'azione?

I formati pedagogici sono dunque forme archetipiche dell'azione, incarnate in essa e frutto di un processo di lungo periodo che li stratifica e li radica nella dimensione collettiva della pratica scolastica.

Come si struttura tale processo, ovvero come l'insegnante entra in possesso dei formati pedagogici?

Trattandosi di una cultura d'azione (Barbier, 2010), essa non risponde a regole di insegnamento esplicito: i formati sono trasmessi implicitamente e l'essere impliciti ed il restare tali nel corso d'azione collettivo ed individua-

le, fino a che non vengano soggetti ad un processo accompagnato e maieutico di emersione ed esplicitazione, fa presupporre che vengano parzialmente assunti dai novizi durante il loro essere apprendenti.

Quindi la dimensione da prendere in carico è quella dell'appropriazione, vista nel suo registro anti-utilitario (Caillé, 2000), ovvero che prevede tanto l'accoglimento quanto il rifiuto di un oggetto di sapere o tecnico da parte di un soggetto o di un collettivo, tenendo conto di istanze tanto cognitive quanto emotive.

Theureau (2011) distingue tre poli di appropriazione, che permettono di ripercorrere il modo in cui i formati pedagogici si strutturano nella pratica professionale e di farli emergere per l'analisi dei significati impliciti ad essi assegnati.

Il primo polo è quello dell'appropriazione vera e propria, in base alla quale i formati impattano sul corso di esperienza, ovvero sulla parte mostrabile, dicibile dell'attività, che consente di ricostruire ciò che nel processo di accoppiamento è significativo per l'attore. È il livello della coscienza preriflessiva, forma di coscienza simultanea della coppia sé-mondo proprio, attraverso cui l'insegnante può accedere alle dinamiche interpretative mentre si effettuano, ovvero di riflettere in azione.

Il secondo polo dell'appropriazione è quello dell'incorporazione, attraverso cui i formati diventano trasparenti perché integrati nel corpo proprio del docente, in quanto investono il corso di in-formazione e necessitano, per essere colti, uno sguardo congiunto dall'interno e dall'esterno. Non sono più dicibili perché conseguenti ad una presa di decisione quasi non cosciente.

Il terzo polo è quello dell'integrazione nella cultura di comunità. La perdita dell'intellegibilità immediata, dovuta alla trasparenza, cioè al fatto che l'insegnante metta in atto il formato in maniera automatica ed a livello pre-cosciente, può essere compensata ponendo i formati in un tempo prospettico lungo, che evidenzia l'in-culturazione.

Essi, ripetuti nel tempo, diventano patrimonio comune del gruppo sociale rappresentato dalla comunità professionale degli insegnanti, assumono un livello simbolico: se vengono portati alla luce e fatti oggetto di riflessione e di analisi diventano rappresentativi di concezioni, idee, pensieri pedagogici ad essi soggiacenti. In questo modo il flusso dell'azione può essere decostruito e ricostruito, facendone emergere modalità e tempi di ricorsività dei formati nella pratica e ricostruendone nuove ipotesi di intellegibilità (Veyrunes, Imbert & Saint Martin, 2014).

5.4. Come si manifestano nell'azione?

La ricerca sull'azione ha individuato differenti serie di formati pedagogici connotati dall'essere persistenti nel lungo periodo e diffusi largamente sul piano spaziale. Essi investono l'attività nella sua esplicitazione entro il processo di insegnamento-apprendimento secondo le varie prospettive da cui viene osservata e presa in carico.

La letteratura francofona, che colloca l'azione didattica entro un contesto di analisi di tipo ergonomico, li evidenzia nelle situazioni interattive che si realizzano tra docente e discente in sequenze didattiche co-attive e ne indaga gli aspetti visibili che producono azioni e reazioni congiunte. Veyrunes (2016) indica come i principali per tenuta cronologica, riconoscimento ad essi conferito dagli alunni e pervasività del tempo scolastico il *cour dialogué* (la lezione partecipata), il lavoro individuale scritto e il *cour magistral* (la lezione frontale). Talvolta si configurano, nell'azione in classe, delle concatenazioni di formati o degli intrecci consequenziali: è il caso del *passage dans le rangs* (passaggio tra i banchi)¹ da parte dell'insegnante, che è il formato che solitamente si accoppia con quello del lavoro individuale scritto.

Nel portare alla luce tali formati, vengono rimarcati essenzialmente gli aspetti di immobilismo che essi impongono alla pratica, a prescindere dalle istanze riformatrici portate nei sistemi scolastici a livello istituzionale.

Di fatto vengono investiti di un portato negativo, in quanto rappresentano una falsa rappresentazione di false credenze da parte degli insegnanti che li mettono in atto: la lezione dialogata ingenera l'illusione di uno spazio di azione ampio concesso allo studente (una pedagogia falsamente attiva, secondo Veyrunes), che tuttavia provoca diseguaglianze tra gli alunni (Bonnerry, 2015), sostiene lo sviluppo di competenze di basso livello o di soft skills, funzionali non all'apprendimento ma alla soddisfazione di una aspettativa dell'insegnante, attraverso la posizione di domande prevalentemente chiuse o falsamente aperte che privilegiano l'avanzamento dell'attività piuttosto che la sua efficacia apprenditiva.

La lezione frontale ed il lavoro individuale scritto invece rappresentano la dimensione conservatrice dell'insegnamento e sono anch'essi formati portatori di ineguaglianze in quanto non tengono conto delle esigenze individuali degli alunni perché pensati per una platea generalizzata ed indistinta.

¹ I formati utilizzati come esempio vengono riportati in francese in quanto desunti da processi di ricerca descritti in letteratura da Philippe Veyrunes e colleghi, i quali li identificano come vere e proprie unità di azione (tali autori ne citano le definizioni sempre virgolettate, come se fossero titoli attribuiti a precisi momenti dell'azione).

Tale panorama è sicuramente importante per l'identificazione e la definizione dei formati pedagogici entro il contesto dell'azione, tuttavia appare possibile superare la visione di non efficacia ad essi attribuita e prenderli in considerazione in un orizzonte più vasto, facendo un passo avanti nel ruolo che essi possono avere in termini di trasformatività delle pratiche e delle posture dei docenti.

Il primo riposizionamento della loro connotazione e presa in carico riguarda l'attenzione agli scopi ed agli obiettivi, sia impliciti che espliciti, che il docente assegna a priori, in sede di progettato, ed a posteriori, nel ripercorrimento dell'agito, alle situazioni didattiche entro cui si manifestano.

In questo senso è possibile ipotizzare che essi non riguardino solamente la sfera della relazione tra docente e discente, ma che vada riportato entro il campo di indagine che li riguarda anche il terzo elemento della triade che compone il processo di insegnamento-apprendimento, ovvero l'oggetto culturale.

Uno sguardo plurale che comprenda anche le didattiche disciplinari infatti consente di affermare che ve ne siano alcuni strettamente connessi alla struttura epistemologica delle discipline e derivino anche dalla logica interna alla disciplina stessa. In questo senso nello studio della pratica insegnante rappresentano un importante punto di congiunzione tra didattica e didattica delle discipline, in quanto può essere osservato come la rappresentazione che il docente ha di alcuni nodi essenziali e della struttura della disciplina stessa, ma anche delle metodologie e del sistema dei mediatori che nella sua convinzione sono necessari o sufficienti affinché la disciplina sia insegnata e quindi appresa.

Sono esempi di tali connessioni il formato che Santagata e Barbieri (2005) desumono dalla didattica della matematica, ovvero la dimostrazione scritta alla lavagna da parte singolo alunno mentre la classe assiste. Secondo gli autori tale formato ha una connotazione profondamente identitaria del contesto italiano e consente di affermare che i docenti di matematica italiani preferiscono un'istruzione rivolta alla classe intera ad una individualizzata.

Nella disciplina storia, in particolare alla scuola primaria, il formato di riferimento è il Quadro di Civiltà (Mattozzi, 2013), che si configura contestualmente come elemento organizzatore del sapere storico e dell'attività degli alunni in classe.

Osservato nella prassi esso si configura come formato pedagogico in quanto il docente vi ricorre in ogni momento in cui si trova ad affrontare il concetto di civiltà, tuttavia ne utilizza lo strato superficiale, ovvero la sua struttura, pensata ai fini della tematizzazione, a scopi procedurali: come ve-

dremo negli esempi tratti dalla pratica, presenti nel capitolo n. 7, esso diventa una forma di sintetizzazione e ripercorrimiento di conoscenze altrimenti apprese, in genere attraverso il libro di testo.

Oltre a questo si possono individuare formati pedagogici nell'insegnamento della lingua italiana, come quello che si attiva nei compiti che richiedono la comprensione di un testo scritto e che prevede la successione: divisione in sequenze – titolazione delle sequenze – ricerca di parole chiave – sintesi. Accanto a questi, spesso a questi intrecciati, vi sono poi formati di tipo operativo e metodologico, come quello che regola il lavoro di gruppo (inteso come prassi ingenua, al di fuori dalle regole codificate del Cooperative learning): divisione di materiali tra i gruppi – lettura dei materiali – sintesi scritta dei materiali – condivisione della sintesi tra i gruppi – mappa/schema riassuntivo della condivisione. Anche in questo caso il lavoro di gruppo passa dall'essere metodologia di apprendimento con proprie regole e modalità ad organizzatore dello spazio-tempo di classe (Emmer & Stough, 2001).

5.5. La riflessione sui formati pedagogici per la professionalizzazione degli insegnanti

Dal punto di vista del percorso di ricerca/formazione, quale rilevanza e quale interesse possono costituire nel corso del processo di osservazione e riflessione sulle pratiche degli insegnanti?

Quale portata di innovazione rappresentano all'interno di un processo di professionalizzazione che intende portare alla luce le teorie implicite sottese all'azione docente per modificare la pratica quotidiana?

Quali elementi è opportuno prendere in carico nell'analisi rispetto al rapporto tra il docente ed i formati pedagogici propri della sua prassi didattica?

Secondo la proposta avanzata da Veyrunes (2015) e realizzata dal suo gruppo di ricerca è necessario mettere in evidenza non solo l'individuazione dei formati pedagogici nell'azione insegnante, ma anche come si configurano e sviluppano le dinamiche di appropriazione degli stessi da parte dei docenti e come eventualmente si realizzino le trasformazioni dei formati in un arco di tempo lungo, nel passaggio tra generazioni. Per cogliere tale ampiezza processuale sarebbe necessario sia puntare l'attenzione sull'attività individuale, intesa come co-azione del docente con la propria classe, entro una logica socio-culturale e contestualizzata nella dimensione collettiva della comunità di riferimento, sia osservare l'attività collettiva in senso an-

tropologico ampio, nelle sue forme educative ma anche nei suoi aspetti tecnici e logistici.

Tuttavia se consideriamo i formati pedagogici come configurazioni di situazioni tipiche (Pastré, 2011) che si ripresentano ricorsivamente nella prassi didattica, ad un livello pre-riflessivo e profondo, in quanto prodotto né di decisioni, né di regole pre-definite o pre-stabilite, essi possono dare interessanti risposte nel momento in cui vengano fatti emergere dal continuum della pratica didattica e sottoposti ad osservazione ed analisi congiunta da parte dell'insegnante che ne è protagonista, dei suoi pari che possono rispecchiarsi in essi in quanto elementi archetipici nell'azione della comunità docente nella sua globalità (Veyrunes, 2015) e da parte del ricercatore per accompagnare sia il distanziamento da essi – necessario per coglierli – sia la presa di coscienza rispetto alla loro messa in atto.

Quali nuove dimensioni di conoscenza rispetto alla pratica insegnante possono aprire nel momento in cui li rendiamo oggetto prioritario di analisi in un percorso di ricerca articolato, che preveda la raccolta di tracce tanto verbali quanto di azione per poterli portare in evidenza?

Le opportunità che offrono in questo senso possono essere collegate alle loro caratteristiche peculiari, che presentano tanto conseguenze dirette sulla pratica agita quanto elementi da attenzionare in funzione di osservazione, analisi e riflessione.

In prima battuta va evidenziato il loro carattere micro, che li rende osservabili. Sono infatti sequenze di azione facilmente identificabili nel loro svolgersi perché autoconclusivi e ricorrenti, portatori di analoghe caratteristiche anche se individuati in contesti didattici diversi e distanti.

È il caso per esempio del *passage dans les rangs* (Veyrunes, 2012), ovvero il passaggio tra le file di banchi che l'insegnante mette in atto nel corso di un lavoro individuale, per lo più scritto o pratico, assegnato agli studenti. Si tratta di un formato dotato di un proprio ritmo interno, che afferisce al rapporto relazionale tra docente ed alunno e si pone in una dimensione intermedia tra l'interazione collettiva e quella individuale. Secondo gli studi sulle pratiche condotti da Veyrunes, tale dinamica spazio-temporale può essere investita di significati differenti: serve a mantenere attivi gli studenti, che sentono la presenza diretta del docente, dà al docente la percezione di riuscire ad individualizzare il lavoro in un contesto multiplo e complesso e quindi di prendere in carico l'eterogeneità dei bisogni degli alunni (Mayen, 2009). La sua effettiva efficacia in termini sia di apprendimento in generale, che di riuscita del compito è tuttavia sfuggente e non dimostrata: è sentito principalmente dal docente come necessità etica di garantire una presenza più diretta agli alunni e consente di visualizzare, in ba-

se agli spostamenti ed alle durate messe in atto, gli elementi del seatwork, che fanno riferimento principalmente alla coscienza preriflessiva dell'insegnante: quali sono i poli di attenzione nell'ambiente classe, con quali alunni sceglie di interagire in funzione della situazione, come reagisce ai comportamenti degli alunni (alzata di mano, richieste verbali, sguardi, attenzione-disattenzione al lavoro).

In linea con il concetto di sequenza di azione proposto da Altet (2009) i formati pedagogici, anche se micro, sono molto complessi: presentano un avvio, una fase centrale ed una conclusione ed hanno una propria rilevanza in quanto incorporano un obiettivo implicito, di portato esperienziale, quello di reagire ad una variabile che si presenta in azione e che potrebbe rappresentare per il suo svolgimento una minaccia nella percezione dell'insegnante oppure un punto di stallo per essa. Di fatto sono i *turning points* (Bruner, 1994) del processo di insegnamento-apprendimento, significativi non in termini di efficacia dei risultati, ma di attribuzione di efficacia da parte del docente che vi ricorre.

A questo proposito occorre far riferimento ad un secondo carattere proprio dei formati pedagogici, il loro essere generativi non tanto rispetto alle conoscenze o agli apprendimenti, ma rispetto all'attività degli studenti. Infatti, emerge dai formati la risposta ad una doppia preoccupazione tipica del docente: il mettere in azione gli alunni (far fare loro qualcosa che li impegni e li renda attivi) e quindi conferire agli stessi un ruolo attivo nel compito.

Si può portare come esempio il *cours dialogué*, ovvero la lezione interattiva, durante la quale il docente pone delle domande, a volte aperte, ma più spesso chiuse², con l'intenzione non solo di verificare la comprensione o meno dell'oggetto dell'attività in corso, ma di sollecitare gli alunni che egli considera a rischio, ovvero non partecipi alla situazione didattica. Per

² A proposito del costrutto della domanda, che potrebbe essere preso in carico di per sé come un formato pedagogico, è opportuno uno sguardo sull'analisi delle domande operata da Marguerite Altet (2003), che le ha formalizzate in tipologie ricorrenti nella pratica e connotate come indicatori del livello e delle modalità di interazione che si innescano in classe. Altet esamina la procedura che chiama "intervista", osservata come metodo predominante nella relazione pedagogica e distingue tre tipi di domande: le domande chiuse, che non lasciano all'alunno iniziativa o libertà di scelta, ma in cui il docente offre all'allievo la parola che si aspetta. Le domande aperte, che servono per sollecitare la riflessione e condurlo ad esprimere le sue idee. Le domande guida, che riguardano la esplicitazione delle procedure operative o di apprendimento degli alunni: sono finalizzate alla metacognizione e spesso rivolte all'intera classe. Rispetto all'intenzionalità intrinseca alle domande, Altet inoltre identifica cinque funzioni: le domande di progressione, che conducono verso un obiettivo prefissato; le domande di controllo che verificano l'acquisizione; le domande di aiuto, che sostengono l'elaborazione; le domande di riscoperta, che mettono in atto un processo maieutico; le domande di produzione, che facilitano la costruzione di nuovi saperi nell'alunno.

questo si tratta di un formato tipicamente connotato da una struttura di interazione (Veyrunes & Saury, 2009), che si configura in triplice forma:

- Domanda, risposta, validazione: le risposte sono validate sia esplicitamente che implicitamente.
- Domanda, risposta, invalidazione: come sopra, ma al negativo.
- Domanda, non risposta, nuova domanda o domanda iniziale riformulata in altri termini: si tratta di un meccanismo di facilitazione che nasconde l'urgenza di ottenere comunque una risposta allo stimolo posto (Veyrunes, 2015).

La funzione attivatrice e generativa assegna ai formati una particolare importanza nel portare l'attenzione dell'osservazione e dell'analisi sulla coazione, ovvero sulle interazioni evidenti o latenti che avvengono in classe. Ciò permette una visione che pur avendo l'insegnante e la sua pratica come oggetto di riferimento, tuttavia si apre ad una panoramica maggiore, comprendendo tutto il contesto didattico e non trascurando la dimensione di sistema tra docente, alunno e sapere che necessariamente va tenuta in conto in maniera globale.

Avendo come scopo l'attivazione dello studente o meglio di un dispositivo che prevede lo studente in azione, essi sono fondamentalmente neutrali. Ovvero non sono aprioristicamente positivi o negativi, efficaci o inefficaci rispetto all'apprendimento ma dipendono dal senso che ad essi viene attribuito dal docente, dall'obiettivo sotteso all'attività, dal sapere messo in campo attraverso di esso, dal grado di consapevolezza e di previsione che il docente ha nel loro utilizzo, sia in progettazione che in azione.

Ciò rende particolarmente interessante per la ricerca focalizzare l'attenzione su di essi: infatti ciò che diventa significativo per rilevare elementi di trasformatività nella prassi del docente non è il cambiamento formale dell'attività, della pratica realizzata (e/o progettata), bensì del senso ad essa sotteso e delle ricadute che essa può avere sulla significatività dello spazio d'azione concesso agli studenti. Lo stesso formato pedagogico, reinterpretato nei suoi obiettivi, nell'epistemologia che lo guida, negli scopi per cui viene attivato, nel contesto in cui viene utilizzato, come strumento intenzionale e non come routine, cambia in termini di efficacia e di qualità apprenditiva.

Tab. 1 - I formati pedagogici

Caratteristica del formato pedagogico	Connotazione nella pratica insegnante	Opportunità per la professionalizzazione
Micro	Si realizza e si svolge in azione	Può essere selezionato, osservato e descritto
Attivatore (degli studenti)	Turning point ("manda avanti" l'azione didattica)	Consente un doppio sguardo: su docente e studente e sul processo interattivo
Neutrale	Può essere sia efficace che inefficace, è legato al senso che gli assegna il docente	Se ne può osservare la trasformazione a livello di utilizzo e di senso assegnato
Trasparente	Il suo utilizzo non è intenzionale, a volte non è progettato	Se reso esplicito, individuato a livello di azione, dà informazioni sui teoremi in atto di cui è portatore (efficacia della co-esplicitazione)
Di lungo corso: si tramanda da insegnante a studente	Resiste ai cambiamenti e ritorna in situazioni di emergenza	È osservabile sia nel pre-service che nell'in-service
Reattivi a variabili	Regola l'azione	Fa emergere la regolazione che in genere sfugge all'osservazione
Genesi esperienziale	È immediato, appartiene alla sfera pre-riflessiva	Può rappresentare la linea di confine tra mestiere e professione. Consente di far emergere il pensiero profondo.

Dunque la priorità in un percorso di ricerca/formazione che si soffermi sui formati è quella di rendere consapevole il docente rispetto ad essi. Primo passo in tale processo risulta essere il far emergere il formato pedagogico dal continuum della pratica e portarlo all'attenzione dell'insegnante. È un momento importante legato ad un'ulteriore caratteristica propria dei formati stessi: la trasparenza. Essi infatti risultano ancorati alla sfera dell'implicito e non sempre vengono progettati o previsti, ma si reificano e

si concretizzano solo nell'azione. La trasparenza è tale anche per gli studenti che vi sono implicati, diventano parte integrante del contratto didattico e vengono riconosciuti dagli alunni che mettono in atto reazioni tipiche al momento della loro proposizione. Questo aspetto diventa interessante per comprendere il processo di acquisizione da parte dell'insegnante di tali ricorsività. Infatti nel momento in cui egli entra nella comunità scolastica li ha già introiettati poiché fin da quando era studente è stato immerso nella cultura della comunità e nell'avvicinarsi alla dimensione docente vi si identifica e la abbraccia, creando un cortocircuito tra cultura propria, personale e/o locale e cultura di mestiere o globale. Si tratta di una progressiva strutturazione di una identità professionale profondamente influenzata dall'ambiente e dalle interazioni che entro questo ambiente sono state messe in atto (Vinatier, 2013). In questo senso ci permettono di riflettere sui meccanismi di professionalizzazione e sulla necessità ed auspicabilità di una formazione professionalizzante fin dal pre-service. I formati pedagogici emergono infatti già nel percorso universitario e nella formazione pre-service, quando l'individuo si trova in una sorta di terra di mezzo tra l'essere studente e l'essere docente: fanno parte del bagaglio di concezioni che egli possiede rispetto al processo di insegnamento-apprendimento, al ruolo dell'insegnante ed alle norme per fare scuola (Seidel & Stürmer, 2014). Così come a livello di costruzione dell'identità professionale è possibile riscontrare, nelle fasi iniziale, concettualizzazioni già strutturate sulla futura professione, per l'insegnante tale processo è ancora più evidente, influenzato da ruoli vissuti durante un periodo di vita lungo e significativo per il proprio sviluppo cognitivo ed emotivo, quello dell'essere studente.

Tale processo di lungo periodo può contribuire a spiegare la resistenza dei formati pedagogici: essi diventano veri e propri organizzatori della prassi didattica e si strutturano come elementi fondativi dell'epistemologia della pratica propria del docente, inteso sia come singolo che come comunità. Ma la resistenza non è solo una componente negativa, che può impedire il cambiamento verso una maggiore efficacia o consapevolezza d'uso, ma anche una risorsa se intesa come forma resiliente di reazione all'imprevisto o alla variabile che si innesta nella continuità dell'azione: i formati pedagogici facilitano la regolazione in azione e spesso ne diventano le evidenze, le reificazioni. Ciò è un vantaggio dal punto di vista dell'analisi dell'azione: infatti consente di far emergere i meccanismi agiti di regolazione e di indagare tale processo che altrimenti sarebbe possibile identificare solo in un confronto tra progettato ed agito, in senso di differenze e/o distanze. Possiamo affermare perciò che i formati pedagogici consentono una visione maggiormente profonda su tutto il processo di trasposizione didattica ed in

particolare su alcuni elementi della mediazione non sempre evidenti agli stessi attori. Trattandosi di strutture che nascono e si consolidano a livello esperienziale, legate alla sfera dell'azione, nel momento in cui vengono chiarificate e portate all'attenzione del docente entro dispositivi di analisi atti all'esplicitazione degli impliciti ed all'assegnazione di senso, rendono conto del passaggio tra la dimensione del mestiere e quella della professione che si reifica nella presa di coscienza e nella conquista di una postura professionale da parte del docente in formazione.

5.6. Formati pedagogici, routines e rituels

Quale portato di innovazione il concetto di formato pedagogico contiene rispetto ad altre forme di organizzazione o di ricorsività che è possibile osservare sia nell'azione didattica del singolo docente, sia nelle prassi consolidate a livello di sistema scolastico e di comunità professionale?

Il primo elemento è quello della non intenzionalità del formato nella prassi dell'insegnante, cosa che lo distingue per esempio dalla routine. I formati pedagogici si innescano in maniera spontanea e anche quando si riscontrano nella progettazione, non ne emergono in quanto tali, ma vi sono descritti in forma di attività. Essi sono infatti incarnati, incorporati e non possono essere trasformati per esempio con la sola forza di un intervento di formazione o di istruzione (Leplat, 2004).

Al contrario la routine è un'intenzione messa in atto in quanto risponde alla necessità, analizzata dall'insegnante, di rendere ricorrenti alcuni aspetti dell'attività per consolidarla. I docenti hanno consapevolezza che la routine è funzionale, non solo perché permette un risparmio di energie all'insegnante, ma in termini ontologici: la ciclicità degli eventi è infatti un punto di riferimento per l'alunno, sia a livello di acquisizione delle abilità di base, sia per la comprensione di aspetti epistemici più complessi.

Secondo la definizione di Damiano, essa più che come organizzatore si prospetta come un semplificatore all'interno dei molteplici possibili che si susseguono nelle situazioni didattiche:

«pur confermandosi non di rado come cerimoniali che assicurano la stabilità dell'organizzazione della classe, possiedono comunque margini di variabilità che consentono adattamenti agli imprevisti allo scopo di mantenerli in qualche modo sotto controllo, come schemi o habitus che semplificano notevolmente il caleidoscopio delle situazioni didattiche possibili» (Damiano, 2013, p. 166).

Le routines inoltre non si realizzano soltanto nel corso dell'azione e non sempre si strutturano in attività finalizzate all'apprendimento: riguardano ogni aspetto dell'organizzazione della didattica, a partire dalla progettazione, all'organizzazione della classe, agli aspetti relazionali, alla valutazione, alla documentazione e sia pur messe in campo, molto spesso, come procedura di facilitazione e consolidamento per gli alunni, in realtà sono diretti e regolati dall'insegnante e non riguardano aspetti di co-azione. Secondo Bruner (1992) gli insegnanti ricorrono alle routines in una prospettiva pragmatica e concettuale pianificando l'intervento didattico e partendo da una raccolta di informazioni più o meno esplicite e strutturata, che comunque fa riferimento ai livelli di apprendimento degli alunni. Sono dunque strategie intenzionali, non organizzatori intrinseci all'azione. La routine è quindi un comportamento didattico ricorrente, che può essere stilizzato e modellizzato, non solo a fini di classificazione epistemologica o metodologica, ma anche per fornire all'insegnante la sintesi di un approccio in cui egli possa riconoscersi e che, in un determinato contesto e in determinate condizioni, garantisce la decifrazione del contesto stesso e un risultato atteso in termini di efficacia (Cardarello, 2014).

Il formato pedagogico dunque si discosta dalle routines perché non codificato né pre-dotato di attese che non si risolvano altro che nell'azione. Viene messo in pratica a livello pre-riflessivo e pre-cosciente, il significato gli può essere conferito solo a posteriori, dall'attore stesso nel momento in cui riesce a prendere le distanze dall'azione e a cercare di comprendere i significati del suo agire. Il formato non è un modello, è una ricorsività priva di formalizzazione.

Non avendo una propria codifica, il formato pedagogico non deriva dall'esterno, da una trasmissione o da un apprendimento anche non formale. Pur essendo presente a livello di comunità professionale e condiviso tra docente e studente, esso non viene insegnato né appreso, ma viene direttamente incarnato attraverso l'agire didattico. Questo suo essere incarnato ed incorporato lo distingue da un'altra forma di ricorrenza presente nei sistemi scolastici: il rituel (Merieu, 2015). Nel momento della trasposizione didattica infatti l'insegnante subisce l'influenza di una serie di impliciti che derivano tanto da opinioni comuni ormai assunte come apriori, quanto dalle consuetudini scolastiche interne alla sua mediazione e trasmissione, che si strutturano in forma di veri e propri rituali (Vannier & Merri, 2015) nel corso del curriculum.

I rituels sono definiti da Dartiguenave (2012) come atti convenzionali e solenni che creano nello stesso tempo identità ed unità e sono identificati in precisi momenti dell'attività didattica, come l'appello, ma anche in pratiche

più complesse e articolate di gestione della classe e di organizzazione del lavoro dell'anno scolastico, dotate di ricorsività e di ripetitività quasi liturgica, per esempio l'attribuzione dei ruoli di capoclasse o similari, la regola dell'alzata di mano per stabilire il turno di parola.

Anche in questo caso le differenze con i formati pedagogici sono notevoli. Intanto perché i rituels si inquadrano in una dimensione più pedagogica che didattica, legati alla sfera del comportamento e della disciplina di classe e quindi riguardano più la dimensione etica che non quella cognitiva del processo di insegnamento-apprendimento. Inoltre essi non sono condivisi con gli studenti, ma anzi spesso vissuti in termini oppositivi, tanto che gli studenti reagiscono mettendo in atto *contre-rituels* (Vienne, 2005).

Un recente compendio della pratica del rituel nella scuola *quebecoise* (*Recherche en éducation*, n. 8, 2015) ha inoltre messo in evidenza la logica prettamente sociale ed istituzionale di cui essi sono portatori. Agiti a livello di alunni di scuola dell'infanzia essi sono una forma di iniziazione alla vita sociale per i bambini, in quanto permettono la condivisione ed il prendere parte a precise dinamiche di comportamento e di introiettare e condividere i valori fondativi della società di riferimento (Vannier & Merri, 2015). Essi quindi hanno un alto tasso di intenzionalità ed appartengono non tanto allo stile, ma al genere proprio della pratica. La loro funzione è multipla, ha prima di tutto un portato sociale che va dalla consacrazione ed accettazione dell'ordine costituito (il dare del lei al docente), all'adozione di posture fisiche imposte dall'istituzione di riferimento (l'alzata di mano a cui si accennava sopra), alla trasmissione di norme culturali (l'organizzazione del tempo lavorativo), la creazione di un quadro identitario rassicurante e significativo. I rituels hanno anche funzione di apprendimento e tendono a mettere in primo piano la dimensione comunitaria, interattiva e personale del sistema dell'educazione e la centralità della funzione linguistica: l'attività rituale conduce l'alunno a costruire il pensiero attraverso il linguaggio e le interazioni, permette la distinzione delle diverse funzioni del linguaggio: indicare, evocare, domandare, descrivere e dialogare. Nonostante diventino procedure incarnate al punto da contribuire alla strutturazione dell'identità personale, essi sono distanti dai formati pedagogici perché sono atti di istituzione, ovvero fanno parte di un processo guidato da finalità e obiettivi del tutto differenti da quelli del compiersi dell'azione didattica, che si riverberano sull'esterno, in una dimensione socio-politica extrascolastica e collettiva.

6. Far emergere i formati per innescare il cambiamento

Come è possibile scendere al fondo dell'azione per far emergere il formato in quanto tale e comprenderne le logiche e le attribuzioni di senso effettuate in una dimensione non sempre completamente cosciente?

È indispensabile mettere in atto una metodologia di analisi e riflessione rigorosa, che si collochi inevitabilmente nell'ambito della ricerca partecipativa (Anandon, 2007). Infatti l'implicazione dei docenti nel processo è una condizione essenziale per poter cogliere gli elementi sottesi alla pratica.

La condivisione tra docente e ricercatore delle intenzionalità e delle finalità proposte è elemento imprescindibile, che investe il portato etico della ricerca: così come il docente deve abbandonare le resistenze ed i pregiudizi, così il ricercatore non deve assumere posture giudicanti, essere aperto all'ascolto e disponibili ad un accompagnamento che tenga le dovute distanze dalla pratica e limiti le interferenze in essa.

L'importanza della relazione che si stabilisce tra i soggetti della ricerca non è seconda alla richiesta centralità del rigore metodologico e prasseologico. Attivare percorsi che consentano l'emersione dei significati profondi e portino alla concettualizzazione dell'azione deve prevedere una documentazione ampia e completa di tutte le fasi progettate, contestualizzata entro precise linee teoriche che sostengano le prospettive della ricerca e le impediscano di scadere nel semplice empirismo.

Dalle differenti metodologie di ricerca sull'azione è possibile mutuare strumenti di analisi che permettano di raccogliere le varie tipologie di tracce che l'azione lascia e di indagarne le implicazioni, i significati, il ruolo nella didattica del docente, connettendo la visione professionale del ricercatore, quella del docente e quella incrociata, che può emergere mettendo in campo tecniche di co-confronto e di autoconfronto (Rossi & coll., 2015): i dispositivi di riferimento sono principalmente:

- L'Analisi di Pratica (Altet, 2000; 2009), che focalizza l'indagine sulla co-azione tra docente e studente e permette di individuare le singole situazioni didattiche per evincerne le tracce verbali e trarne conferme per gli elementi di ricorsività presenti in esse.
- La Videoanalisi (Santagata, 2012), che consente la concretizzazione dei formati pedagogici in sequenze didattiche rivisitabili e ripercorribili.
- L'Analisi Plurale (Altet, 2002), portatrice di una multiprospettività e multimodalità nell'indagine che arricchisce e complessifica i significati che via via vengono ad emergere dall'azione, in una interconnessione tra apporti didattici, pedagogici, disciplinari, psicologici.
- La Co-esplicitazione (Vinatier, 2011) che consente di giungere al pensiero profondo dell'insegnante, alla rinegoziazione degli orizzonti di senso attribuiti alla pratica, all'emersione delle logiche insite nella prassi e a una trasformazione non solo delle pratiche ma anche della postura professionale del docente, accompagnato verso l'attivazione di un processo riflessivo sull'azione ma anche in azione.

La necessità di attivare un processo di analisi validato e modellizzabile, ovvero riproponibile in analoghe situazioni di ricerca/formazione, porta alla predisposizione di un protocollo di raccolta ed analisi, che dia il ritmo all'indagine e sostenga il ripercorrimento delle varie fasi della ricerca stessa, in una prospettiva di tipo fenomenologico-eidetico (Mortari, 2007), che preveda una interpretazione flessibile dei dispositivi procedurali e una indispensabile ricorsività ed intreccio tra raccolta ed analisi, favorendo la postura object-centred indispensabile quando si tratta di andare alla scoperta di significati impliciti. Si tratta infatti di compiere una analisi strutturale che colga l'essenza delle esperienze narrate e messe in discorso, per andare a cercare le strutture sottese alla descrizione ed all'evidenza, identificate con quegli invarianti dell'azione essenziali per prendere in considerazione la parte più profonda dei fenomeni.

6.1. Analizzare l'azione: strumenti

«La presa di coscienza di ciò che un insegnante fa realmente, delle sue rappresentazioni, è il punto di partenza per la sua implicazione nel processo di cambiamento della pratica insegnativa» (Altet, 2003, p. 39).

Prendere coscienza secondo la visione di Marguerite Altet significa poter vedere la propria azione didattica per arrivare a comprendere ciò che

succede in classe, ovvero il suo agire, le operazioni fatte compiere agli studenti, le interrelazioni tra i soggetti del processo didattico. Si tratta innanzi tutto di rendere visibili tali pratiche (Barrère, Saujat & Lantheaume, 2008) attraverso strumenti che da un lato permettano al docente il distanziamento necessario affinché esse perdano la trasparenza di cui sono investite durante l'azione, dall'altro consentano di isolare nel corso dell'azione osservabili significativi sui quali portare l'attenzione congiunta del docente e del ricercatore.

L'analisi infatti non è una semplice descrizione di quello che succede, ma l'identificazione da parte del docente delle distorsioni tra le intenzioni educative, le pratiche reali e le risposte messe in atto dagli studenti. In questo senso si parla di presa di coscienza, nel momento in cui osservare ed analizzare l'azione può innescare la posizione di problemi rispetto alle proprie scelte ed alle proprie dinamiche di lavoro e dunque attivare il cambiamento. Si ritorna alla definizione di Piaget (1974), il quale parla di un processo che non si limita a chiarificare il pensiero dell'insegnante, ma a ristrutturarne gli schemi d'azione che quindi devono essere fatti emergere, insieme a tutto quel sommerso della pratica che tende a sfuggire alla coscienza dell'attore, ovvero gli schemi soggiacenti, il pensiero insito nell'atto, le convinzioni, gli scarti tra idea e sua realizzazione che Perrenoud (2001) ascrive al comportamento dell'irrazionale pratico, relativizzando così l'idea di Schön di una razionalità insita nell'agire (1996) e propendendo per una dimensione preriflessiva o forse extrariflessiva dell'azione dovuta al suo essere *hic et nunc* e dunque al dover rimandare ad un non meglio definito post la posizione e la soluzione di problemi altri, demandati al momento in cui si presenteranno.

La complessità del lavoro cognitivo (Vergnaud, 1996) necessario per portare alla luce tale dimensione profonda della pratica presuppone che il modello di analisi non sia solitario e individuale, ma si configuri come un percorso collettivo, in cui risulta essenziale tanto l'*etayage* operato da parte del ricercatore/formatore quanto la presenza di un gruppo di pari, il quale diventa promotore e co-costruttore del percorso stesso, sia a livello di progettazione che di piste di indagine da seguire.

La situazione si presenta infatti come un paradosso (Perrenoud, 1998), in base al quale il pratico detiene la conoscenza, ma non le risorse necessarie per interpretarla, che consistono appunto nel gruppo dei pari, nel team di ricerca/formazione, negli strumenti indispensabili per comprendere l'azione, ricostruendo la comprensione della situazione e dell'azione.

Tali strumenti hanno una duplice natura e dunque una duplice funzione. Da un lato si hanno strumenti concettuali, referenti teorici che diventano

savoirs-outils (Altet, 2006) e permettono di descrivere, attivare, generare, formalizzare la pratica dell'insegnante. Essi aiutano a sviluppare la competenza di saper analizzare la pratica, che deriva direttamente dall'analisi stessa e prevede il confrontarsi con modelli teorici afferenti a discipline diverse o a esempi di pratiche già formalizzate. Aiutano a portare uno sguardo diverso sulla pratica o sulla situazione particolare, di formalizzarla e di ristrutturare il pensiero ad essa sotteso.

Secondo la classificazione di Altet (2004) essi hanno dimensioni diverse, a seconda del compito che sono chiamati a svolgere nel momento in cui vengono messi in campo:

- dimensione strumentale: aiutano a formalizzare e razionalizzare l'esperienza.
- Dimensione euristica: aprono piste di riflessione, permettono di trovare relazioni tra le variabili delle situazioni analizzate.
- Dimensione di problematizzazione: aiutano a porre problemi e a trovare soluzioni.
- Dimensione di cambiamento: permettono la costruzione di nuove rappresentazioni delle pratiche e delle situazioni didattiche.

La successione di tali dimensioni permette di comprendere quale sia il progressivo livello di profondità che attraverso di essi è possibile raggiungere, in un percorso che prevede l'emersione, la riflessione, la messa in discussione, la ristrutturazione, nell'ottica dunque di un apprendimento di tipo trasformativo assegnato al processo di analisi.

La natura concettuale di tali strumenti consente di assegnare significati alla pratica tramite le teorie di riferimento e rende evidente l'indispensabilità di una collaborazione tra il pratico ed il teorico nel mettere in dialogo i saperi di cui entrambi sono portatori per giungere alla co-costruzione di un nuovo e differente tipo di sapere.

Contemporaneamente tali *outils* dispongono di una seconda natura, formale e strumentale e si reificano in dispositivi di co-ricerca la cui funzione è quella di raccogliere ed analizzare le cosiddette tracce di pratica (Altet, 2009), attraverso una sequenza di azioni in cui si realizza l'interfacciamento tra l'esperienza pratica e l'analisi teorica.

La pratica professionale agita viene presentata, sotto forme differenti, verbali o visuali, scritte/registrate o orali, nella dimensione della sequenza significativa.

Secondo Altet una sequenza di insegnamento deve avere una sua compiutezza, ma non necessariamente corrispondere alla durata della lezione

In un primo momento la pratica è analizzata dall'insegnante che l'ha prodotta, successivamente viene discussa dal gruppo dei pari. Il formatore

interviene su richiesta ed inserisce nella discussione strumenti concettuali di analisi per permettere di leggere e comprendere i processi descritti in termini di riferimenti teorici.

In momenti successivi la stessa sequenza di pratica viene preso in carico dal/dai ricercatore/i che ne isola frammenti ritenuti significativi e li condivide con il protagonista attraverso dispositivi di autoconfronto e co-confronto (Goigoux, 2007). L'autoconfronto, semplice se condotto faccia a faccia tra docente e ricercatore, incrociato se operato con tutto il gruppo dei pari, come forma di riflessione collettiva sull'azione, permette di mettersi di fronte alla propria azione e attuando il necessario distanziamento per poterne mettere in discorso le fasi e le scelte, spiegare i significati attribuiti e (nel caso dell'autoconfronto incrociato) di confrontarli con quelli dei colleghi attraverso procedimenti di analogia.

6.1.1. La Co-esplicitazione

Il dispositivo che propone Vinatier (2009; 2011), come cerniera tra Didattica Professionale ed Analisi di Pratica, è la co-esplicitazione, una modalità di co-confronto finalizzata alla presa di coscienza e alla rilevazione della concettualizzazione soggiacente l'azione, presa in carico soprattutto nelle interazioni tra soggetti implicati e nelle dinamiche tra soggetti ed oggetti. Il ricercatore in questo caso propone la propria analisi al pratico e la sottomete a negoziazione con l'attore, in una dimensione di scambio reciproco per cui i due interlocutori «utilizzano la loro posizione di esteriorità reciproca per co-elaborare un discorso sull'attività» (Vinatier, 2011, p. 55).

In questa situazione di scambio è necessario che la postura di entrambi sia di comprensione e non di giudizio, senza prese di posizioni prevaricatrici (Robin, 2011) e si prevede un'alternanza tra situazioni pratiche e riflessività, tra lavoro e formazione, per permettere la dinamica ed il passaggio continuo tra immersione e distanziamento rispetto all'azione. In questo modo si struttura uno spazio ampio di formazione che comprende la classe come luogo aperto, dai confini porosi, in cui si realizzi la semiotizzazione delle esperienze di insegnamento reali, vincolate all'ambiente entro cui si svolgono, agli attori che le attraversano, alle problematiche che si presentano o non si presentano (Ria, Leblanc, Serres, & Durand, 2006).

Il risultato dell'indagine, al di là della presa di coscienza e dell'emersione del pensiero pratico dell'insegnante, sta nel confronto tra la pratica dichiarata, ovvero raccontata dall'insegnante protagonista e dalle sue attribuzioni di senso sull'azione da compiere o anche già compiuta e riportata at-

traverso le parole e la pratica constatata, ovvero quella percepita direttamente dall'analisi del ricercatore (Clanet & Talbot, 2012), che a sua volta non è la pratica agita tout-court, la quale di fatto si sottrae ad una ricezione che sia oggettiva, non mediata dall'interpretazione di chi la osserva. Ciò che si può ottenere è una sintesi tra il dichiarato, l'osservato, l'agito in termini di restituzione di un sapere di una particolare comunità, non per proporre un dover agire, ma per cogliere elementi di contiguità modellizzabili e le corrispondenze tra il sapere teorico ed i saperi impliciti nella pratica.

6.1.2. *Tracce verbali*

La documentazione delle sequenze di pratica da sottoporre all'analisi può essere raccolta attraverso tracce verbali. I segni del linguaggio, secondo la teoria di Vygotski (1990), sono fondamentali per lo sviluppo di funzioni psichiche superiori e dunque risultano un osservatorio privilegiato sia per realizzare che per osservare la presa di coscienza e la chiarificazione del pensiero in atto da parte dell'insegnante.

Gli strumenti per la raccolta di tali tracce possono essere narrativo/descrittivi oppure interattivi e si configurano sotto forma di memoria quando l'emittente è l'insegnante protagonista dell'azione oppure di intervista tra insegnante e ricercatore.

La trascrizione della sequenza di azione in forma di memoria è una operazione che favorisce la concettualizzazione a partire dal ripercorrimiento necessario del vissuto che viene, attraverso la parola, trasformato in esperienza (Le Boterf, 2011). Pur se vissuto come momento di riflessione solitaria ed individuale, poi viene sottoposto all'analisi del ricercatore, quindi richiede un posizionamento esterno rispetto all'azione che va comunicata e resa comprensibile all'altro.

La situazione di intervista invece è già di per sé una situazione di ricerca (Losito, 2009), co-costruita dialogicamente e vissuta simultaneamente dai due soggetti implicati nell'analisi di pratica, in cui l'intervistatore opera la canalizzazione della verbalizzazione verso l'azione, assumendo il ruolo di mediatore e facilitatore (Atkinson, 1998), mentre l'intervistato reifica il vissuto esperienziale attraverso la produzione verbale, valorizzandone gli ambiti che via via gli si presentano come efficaci nel lavoro di organizzazione e comunicazione del pensiero.

Secondo Vermersch (2005) tali ambiti sono classificabili in tre gruppi, in base all'orientamento ed alla direzione che si dà alla narrazione del vissuto.

1. Ambito descrittivo, nel caso in cui il soggetto prova a rappresentare in maniera dettagliata una realtà a lui interna o esterna.
2. Ambito concettuale, quando l'intervistato cerca di cogliere gli aspetti di sapere e le proprietà formali di una determinata situazione, attuando da essa un giusto distanziamento per poterla razionalizzare.
3. Ambito immaginario, ovvero da un punto di partenza esperienziale si procede per associazioni, evocazioni, sensazioni, previsioni.

Un'intervista che debba focalizzare l'attenzione sull'azione, per attuare una riflessione sul suo compimento o per spiegare le intenzioni rispetto allo svolgimento della situazione didattica, deve essere condotta secondo il modello dell'intervista in profondità (Gorden, 1969), che si connota per la postura e le tecniche assunte dall'intervistatore rispetto agli osservabili come permissiva, riflessiva e non direttiva, chiara rispetto all'obiettivo da raggiungere sia per chi la somministra che per chi risponde.

La tipologia di intervista da costruire viene caratterizzata, oltre ai fattori di contatto visivo (che la distinguono dal colloquio telefonico o telematico) e di individualità (che la distinguono dalle indagini collettive come il focus group), per il grado di libertà concesso all'intervistato. Esso viene misurato attraverso tre proprietà relative ad aspetti diversi dell'intervista: il grado di strutturazione, proprio della forma dello strumento ed in particolare del dettaglio con cui vengono articolati gli argomenti; il grado di standardizzazione, che riguarda le domande, in termini di forma e di sequenza di posizione; il grado di direttività relativo alla scelta più o meno ampia nel modo di rispondere. Nel caso di ricerche di tipo qualitativo è necessario che gli strumenti utilizzati per raccogliere i dati abbiano un basso grado di standardizzazione; nel caso specifico dell'analisi di pratica, per attivare processi di riflessività ed indagare il pensiero sotteso all'azione si predilige anche una strutturazione ed una direttività leggera, in genere optando per interviste di tipo semistrutturato, con domande aperte che consentano una verbalizzazione dell'azione libera ma puntuale.

Un esempio in questo senso, applicato all'analisi dell'azione, è l'intervista di esplicitazione di Vermersch (1991), che consiste in un sistema di interazioni verbali e momenti di ascolto, caratterizzati da rilanci (Vermersch, & coll., 2003), riformulazioni, silenzi necessari per accompagnare, facilitare e sostenere la verbalizzazione di un vissuto. I due soggetti implicati condividono un obiettivo cognitivo dichiarato a priori ed il compito di giungere alla verbalizzazione dell'azione (Vermersch, 1994) facendo emergere i ragionamenti ed il pensiero di base, gli scopi dell'attività, i saperi teorici utilizzati, i preconcetti presenti.

Tab. 1 - Le caratteristiche dell'intervista di Vermersch

Obiettivi	Oggetto	Condizioni	Tecniche	Regolazione
Informarsi (come è stato realizzato un particolare compito)	Azione Dimensione vissuta Dimensione procedurale Dimensione implicita e pre-riflessiva dell'azione Azione come fonte privilegiata sugli aspetti della cognizione	Essere nel dominio di verbalizzazione dell'azione vissuta Riferirsi al compito Focalizzare sull'azione più che sul contesto e/o le opinioni Focalizzare sugli aspetti della procedura Accedere alla memoria concreta	Domandare in funzione del carattere pre-riflessivo dell'azione (evitare la coscientizzazione, fare domande descrittive) Domandare in funzione delle proprietà dell'azione (procedure, cicli, spazio-tempo, logiche) Guidare l'evocazione Sciogliere gli impliciti linguistici	Proporre e riproporre il contratto Sincronizzarsi sull'intervistato Essere non direttivo Seguire un andamento progressivo: avviare – seguire – condurre Validare (vero, dettagliato, concreto) Tenere presenti i principi etici di rispetto e limite

L'intervista è condotta a posteriori rispetto all'attività oggetto di indagine (la lezione in classe, la sua progettazione, ecc.) ed ha lo scopo di ricostruire l'azione attraverso i fatti, secondo un contratto deontologico che deve essere richiamato in itinere, che permette all'intervistato di interrompere la sessione e prevede un rispetto assoluto dei silenzi e delle reticenze, accogliendo ciò che viene detto in maniera neutra e non giudicante. Faingold (1998; 2011) parte dall'intervista di esplicitazione per strutturare un'ulteriore tecnica utilizzata nell'analisi dell'azione, l'intervista per la decifrazione di senso, attraverso cui l'attenzione è puntata sul soggetto in termini di identità professionale e personale.

Le verbalizzazioni raccolte tramite questo tipo di intervista sono in grado di mettere in evidenza lelogiche soggettive interne, le quali aiutano a rendere conto del modo in cui il docente «incarna nella sua pratica ciò che porta senso, per lui, in termini identitari» (Faingold, 2001, p. 2). L'intervistatore ha il compito di individuare le parole-chiave significative per

comprendere il pensiero dell'intervistato entro uno spazio protetto di parola predisposto per la presa di coscienza (si veda tab. n. 1).

L'utilizzo delle interviste come dispositivo di ricerca/formazione è nello stesso tempo una pratica di analisi ed una pratica di raccolta delle tracce: è difficile infatti districare i due momenti. Tuttavia la traccia verbale si reifica nella documentazione dell'intervista stessa, che può essere effettuata attraverso strumenti audio-video, in modo da poter essere più volte ripercorsa dai ricercatori e dagli insegnanti, in momenti condivisi o individuali, ma contestualmente deve essere trascritta, mantenendo per quanto è possibile l'aderenza alla realtà, inserendo tramite un apparato simbolico o convenzioni anche gli elementi prossemici, cronemici, cinesici e paralinguistici (Gorden, 1969) che possano aiutare l'interpretazione e la decodifica. La trascrizione quindi va affidata all'intervistatore stesso.

6.1.3. Tracce video

La videoripresa delle lezioni in classe in forma di *video verité* (Ebsworth & coll., 2004) è la modalità di documentazione che maggiormente si avvicina alla realtà della situazione didattica, anche se riproduce una delle realtà possibili, ed è soggetta all'interpretazione sottesa al punto di vista di chi riprende e di chi guarda. La camera infatti oltre ad essere un collettore di dati è anche un occhio valutatore (Goldman & coll., 2006), un intruso nel contesto scolastico per il cui ingresso vanno chiariti e condivisi precise regole etiche e di privacy.

L'utilizzo del video nella formazione degli insegnanti ha una lunga tradizione, declinata a partire dagli anni Ottanta all'interno delle pratiche di microteaching (Allen & Ryan, 1969): si tratta di una metodologia di formazione applicata essenzialmente al pre-service in cui si pianificano, realizzano e discutono brevi sessioni di insegnamento, che una volta osservate tramite registrazione video vengono riformulate e riosservate. La microsessione ha lo scopo di focalizzare un'unica competenza didattica. Il microteaching ha lo scopo di acquisire modalità di azione maggiormente efficaci tramite la riflessione sul proprio stato di partenza e sulla definizione di successivi traguardi da conseguire. Tale tecnica di utilizzo del video apre la strada al principio del modellamento rispetto a standard di qualità accettati e validati dalla comunità professionale, le cosiddette buone pratiche, che risultano centrali nelle pratiche di matrice anglosassone ispirate al Lesson Study (Yoshida, 1999), in cui il confronto tra docenti ha lo scopo di indivi-

duare un modello di lezione ritenuta efficace per attivare l'apprendimento negli studenti.

Nei contesti americani le procedure di modellamento attraverso le buone pratiche vengono sviluppati tramite i video clubs (Sherin & Han, 2004), ambienti di apprendimento per lo sviluppo professionale in cui i docenti osservano e discutono reciproci video ed hanno la possibilità di confrontarsi ed identificarsi nelle pratiche. Inoltre il video club ha come *central goal* il supportare l'insegnante nell'imparare a osservare e ragionare sulle strategie chiave dell'interazione di classe, contribuendo allo sviluppo della *professional vision* (Seidel and Stürmer, 2014), attraverso griglie di indicatori che supportano la focalizzazione dell'attenzione sugli aspetti del processo di insegnamento-apprendimento ritenuti essenziali per l'attivazione degli studenti.

La domanda di fondo rispetto alle pratiche video-based viene posta da Van Es e Sherin (2010) nell'ambito di una ricerca focalizzata sugli insegnanti di matematica. Cosa imparano i docenti dall'osservazione dei video di pratiche didattiche?

L'interesse della risposta è rilevante sia ai fini della formazione che ai fini della ricerca: la rilevazione dei comportamenti in azione dei docenti implicati nei percorsi di videoanalisi porta evidenze a favore della trasformatività propria di tali processi, in grado di rompere le tradizionali resistenze verso l'innovazione se questa è visualizzata e supportata da percorsi di accompagnamento nella visione. La trasformazione inoltre non è limitata alle pratiche, ma influisce sul pensiero degli insegnanti: si costruiscono nuovi orizzonti di senso a sostegno dell'agire didattico.

Per questo si apre un doppio registro metodologico basato da un lato sul modellamento e più indicato per percorsi di formazione pre-service, dall'altro sulla riflessione sulle proprie pratiche, che può costruire unità tra pre-service ed in-service nell'ottica dell'acquisizione di una postura riflessiva sull'azione ed in azione e della professionalizzazione.

È questo il portato dell'approccio francofono alla videoanalisi, strumento interno ai processi di analisi di pratica, che trova una certa convergenza con i principi dell'etnografia visuale (Pepin, 2014): i filmati per la ricerca/formazione si devono produrre con i partecipanti e non sui partecipanti. Si ritorna all'idea propria della Ricerca Collaborativa, per cui il pratico entra da protagonista nel processo ed il suo sapere diventa oggetto di ricerca.

La videoformazione nelle esperienze francesi ha abbandonato l'idea che attraverso la visione di pratiche, sia pure ottime ed efficaci, si possa causativamente allenare alcuni comportamenti degli insegnanti e si è diretta fin

dagli anni Novanta verso l'obiettivo primario della presa di coscienza (Faingold, 1993).

Il video serve come strumento di investigazione e di autoconfronto per il soggetto implicato, offre la possibilità di interpretare la situazione concreta e di trasformarla attraverso il raddoppiamento dell'esperienza vissuta, entro il quadro dialogico dell'autoconfronto (Leblanc & Veyrunes, 2011).

La traccia video offre all'analisi due dimensioni possibili di approfondimento e riflessione: da un lato permette di prendere in carico lo spazio di formazione nella sua interezza e di conseguenza di cogliere molti degli elementi di dinamicità presenti nell'azione e che si strutturano tra ambiente e attori; in secondo luogo, grazie alla riproducibilità praticamente infinita, consente di evidenziare microsequenze di azione per rilevare le tipicità proprie di ciascun docente, la ricorsività di alcuni gesti professionali e di evidenziare e portare alla luce le caratteristiche qualitative sottili del mestiere, che possono sfuggire nel caso di un ripercorrimto attraverso verbalizzazione affidato al soggetto protagonista, immerso nell'azione, e invece risultare evidenti grazie al processo di distanziamento che la visione della registrazione consente.

Affinché l'analisi sia produttiva in senso trasformativo occorre comunque tenere presente una serie di questioni che entrano in qualità di variabili nel processo:

1. la modalità di produzione del video: secondo Altet (2003) il video deve cogliere l'interezza della lezione affinché i frammenti identificati per l'analisi possano essere comunque contestualizzati in quadro didattico più ampio; non secondaria è la figura di chi materialmente riprende: la prospettiva è differente se il video è fatto da un ricercatore, da un soggetto esterno al processo, oppure dall'insegnante stesso (Van Es & coll., 2015). Non si tratta solo di un cambiamento del punto di vista ma anche di un tasso differente di neutralità e di una differente presa in carico al momento dell'analisi.
2. Gli aspetti etici nell'uso del video sono molto importanti sia nel contratto tra ricercatori e docenti, sia nell'utilizzo che del video viene fatto per la ricerca. Il principio di non riconoscibilità dei soggetti implicati e di non diffusione dei dati raccolti è prioritario ed imprescindibile.
3. Il video non è strumento unico in un percorso che si avvalga dell'analisi delle pratiche. Esso è supportato e corredato da strumenti di autoconfronto e verbalizzazione, nell'ambito di un dispositivo ampio che risponda agli obiettivi della ricerca e della formazione.

4. La videoformazione può essere un processo individuale, condiviso tra docente protagonista e ricercatore, o processo condiviso con i pari. In questo ultimo caso si configura come dispositivo attraverso cui si apprende a riconoscersi attraverso l'immagine dei pari, ma anche quello di apprendere a conoscersi attraverso l'immagine che si ha (e si dà) di se stessi (Leblanc, 2016). La costruzione o ristrutturazione dell'identità personale e professionale è fortemente implicata nel processo e pone questioni di tipo emozionale ed etico.
5. Infine, affinché l'osservazione sia focalizzata su obiettivi precisi e riesca ad evidenziare le significatività profonde dell'azione e delle sue implicazioni a livello di pensiero, essa va supportata e guidata per evitare che gli insegnanti si focalizzino su aspetti marginali. Il supporto comprende la redazione di strumenti di osservazione che rilevino la presenza o meno di determinati aspetti, in base alle logiche di analisi previste, alle dimensioni da esplorare (Rossi & Pezzimenti, 2012), alle tipologie di processi da attenzionare (Altet, 1994), ai registri di funzionamento identificati nella pratica.

6.2. Come osservare le tracce?

Osservare ed analizzare le tracce sono operazioni complesse e ricorsive che richiedono una guida ed una struttura coerente, in grado di far emergere gli elementi significativi da portare all'attenzione e su cui agire la riflessione in senso trasformativo.

Una possibilità che non vincoli il percorso entro indicatori di analisi prefissati, non sempre rispondenti alla realtà di ciò che viene raccolto, ma che consente una profondità ed esaustività nell'indagine è rappresentata dal modello EPR (Epistemico-Pragmatico-Relazionale) proposto da Vinatier (2013, p. 79), come risorsa al servizio dell'analisi delle azioni dei soggetti implicati nel processo di insegnamento-apprendimento e delle loro trasformazioni (fig. 1).

I tre registri di osservazione indicati rimandano a domini specifici della pratica da osservare i quali possono essere indicizzati rispetto a dimensioni osservabili nelle quali si reifica l'azione in classe.

Essi hanno la funzione di guidare l'osservazione rispetto alla presa in carico dell'insegnante di specifiche microazioni e/o microdecisioni che costituiscono la sequenza di pratica.

A questo proposito Altet (2016) propone la seguente schematizzazione delle procedure di osservazione, in linea con il modello EPR, basato sui domini interni alla pratica:



Fig. 1 - Modello EPR

I registri o domini del modello afferiscono ai seguenti significati:

1. dominio relazionale, riferito alla postura dell'insegnante rispetto agli alunni in termini di positività di relazioni e di facilitazione del processo di apprendimento ed alle sue conseguenti modalità di gestione ed organizzazione della classe.

Contiene le seguenti dimensioni:

- conduzione e gestione della classe (materiali esposti e messi a disposizione, produzioni esposte, disposizione dei banchi, preparazione dei mediatori).
 - Gestione dello spazio e del tempo (utilizzo accorto ed intenzionale dello spazio, alternanza e assegnazione di tempi).
 - Autorità e leadership (presenza in classe, mobilitazione degli alunni, gestione della disciplina e dei conflitti, valorizzazione degli alunni, gestione delle interazioni, elementi di democrazia).
 - Organizzazione degli alunni (sollecitazione e stimolo, lavori in gruppi mobili, condivisione).
2. Dominio pedagogico ed organizzativo, relativo alla progettazione ed all'utilizzo di strategie di facilitazione nell'organizzazione del dispositivo di insegnamento-apprendimento.

Contiene le seguenti dimensioni:

- articolazione tra insegnamento e apprendimento (centratura sull'alunno e sul compito, metodi attivi).
- Problematizzazione (domande, interazione variabile).

- Motivazione (implicazione nel compito, spazio d'azione, differenziazione).
 - Personalizzazione (didattica personalizzata, diversificata, inclusiva, attenzione agli alunni in difficoltà).
3. Dominio didattico ed epistemologico, relativo all'organizzazione e gestione dei saperi, in quanto la padronanza di un contenuto e la gestione delle condizioni che ne permettono l'appropriazione determinano un apprendimento di tipo significativo.

Contiene le seguenti dimensioni:

- saperi in gioco (competenze dei contenuti disciplinari, adattamento dei saperi alle situazioni, controllo dei prerequisiti e delle preconcoscenze).
- Lingua (competenza nella lingua orale e scritta, chiarezza delle consegne, valorizzazione attraverso strumenti complementari a quelli verbali).
- Consegne (compiti di ricerca, situazioni problema).
- Apprendimenti (lavoro a partire dalle rappresentazioni, concettualizzazione, ricostruzione).
- Valutazione (valutazione formativa, gestione dell'errore, ripercorrimiento e ripetizione, autovalutazione, conclusione proattiva dell'attività).
- Transfert.
- Metacognizione.

Una ulteriore modalità di osservazione è quella proposta da Rossi & Pezimenti (2012), elaborata a partire dall'analisi delle diverse prospettive attraverso le quali la letteratura prende in carico il processo di insegnamento-apprendimento. Si tratta del modello della quattro logiche, focalizzato sull'osservazione della trasposizione didattica nel suo emergere dall'indagine sull'azione docente. Le logiche in questione sono:

- logica epistemologica, ovvero la modalità attraverso la quale il docente fa riferimento alla struttura della disciplina ed al suo statuto epistemologico e lo riversa nella pratica attraverso metodologia, linguaggio specifico, concetti di base, nuclei fondanti.
- Logica valoriale, ovvero le scelte didattiche, relazionali, il comportamento e l'atteggiamento del docente durante la co-azione legate all'idea di cittadino ed al portato di valori e convinzioni etiche e civili che l'insegnante ha strutturate nel proprio habitus.
- Logica dell'apprendimento, ovvero l'attenzione agli stadi di sviluppo cognitivo, alla zona di sviluppo prossimale, al carico cognitivo, agli

ostacoli ontogenetici che possono favorire oppure limitare l'apprendimento degli alunni.

- Logica dell'ingegneria didattica, ovvero la metodologia portata in classe dal docente per realizzare la mediazione, la sua cassetta degli attrezzi, i mediatori, le strategie, gli elementi dell'organizzazione e della comunicazione.

Rispetto all'osservazione ed all'analisi delle tracce video, Santagata, partendo dalla prospettiva della visione professionale come competenza essenziale per il docente e come abilità da sviluppare in appositi percorsi di formazione sia iniziale che in servizio, ha messo a punto un Lesson Analysis Framework (Santagata, 2010, p. 77), attraverso il quale oggettivare l'osservazione e mettere in atto strategie di previsione sui possibili aperti dalla situazione presa in esame e quindi ristrutturare la propria prassi (tab. n. 2).

Tab. 2 – Lesson Analysis Framework

Obiettivi di apprendimento della lezione
Quali sono le idee-guida che gli studenti devono possedere per comprendere in maniera approfondita la lezione?
Analisi dell'apprendimento degli studenti
Gli studenti fanno progressi relativi agli obiettivi di apprendimento? Quali evidenze abbiamo in merito? Quali evidenze abbiamo che gli studenti non facciano progressi? Quali evidenze mancano? Quali strategie didattiche sostengono gli studenti nel fare o non fare progressi rispetto agli obiettivi di apprendimento?
Strategie alternative
Quali strategie alternative potrebbe utilizzare l'insegnante? Come possono impattare sullo sviluppo degli obiettivi di apprendimento negli studenti?

Il LAF può essere sintetizzato nello schema presente alla figura n. 2, utile come riferimento da seguire per analizzare la singola lezione (Santagata & Yeh, 2014):

Gli esempi di procedure di osservazione ed analisi delle tracce sopra elencati hanno in comune un elemento essenziale nei percorsi di ricerca/formazione che abbiano come punto fermo la valorizzazione del pensiero dell'insegnante ed il suo coinvolgimento profondo in una dimensione di training che sfugga a logiche di giudizio o di prescrittività: sono linee guida generali ed aperte, che tendono ad esaurire gli aspetti dell'azione nel suo farsi ma non intendono segmentarla e frammentarla in una serie tassonomica di indicatori che ne facciano perdere la complessità e soprattutto il ritmo generale, il suo corso.



Fig. 2 – Analisi della lezione

6.3. L'analisi plurale

L'analisi plurale è un approccio pluridisciplinare incrociato che intende rilevare la multidimensionalità proprie della pratica didattica, sviluppata da Altet (1999; 2002; 2012) a partire dagli studi sulla multireferenzialità di Ardoino (1990). Altet prende in carico la complessità e la relatività delle situazioni attraverso un approccio che passa dal singolo osservatore pluri-focalizzato sui vari possibili – epistemici, didattici, pedagogici, psicologici, sociali – presenti negli spazi educativi (Ardoino, 1993) ad un lavoro interattivo situato condotto da un'equipe di ricercatori, provenienti da mondi disciplinari diversi, che analizzano le stesse sequenze di insegnamento – apprendimento nell'ottica comune della co-azione.

La scelta delle sequenze registrate in video e delle relative tracce verbali è collettiva, ogni ricercatore dispone degli stessi dati e conduce un'analisi individuale a partire dalla personale ottica disciplinare e dalle relative teorie di riferimento. In una seconda fase si ricostruisce una visione comune incrociando le analisi. In questo momento di confronto collettivo i ricercatori devono interrogare gli approcci utilizzati per trovare sia potenziali punti di

contatto sia specificità disciplinari, al fine di costruire un nuovo tipo di problematizzazione che sia valida per tutti (Altet, 2003).

Ciò implica un andare oltre una semplice giustapposizione di punti di vista e di approcci, ma la realizzazione di una cooperazione tra ricercatori rispettosa dei paradigmi interpretativi di ciascuno e convergenti sulla evidenziazione delle molteplici dimensioni dell'azione. Il fine comune è infatti quello di far emergere le variabili di processo insite nella situazione didattica, sulla base di elementi osservabili. La multiprospettività e codisciplinarietà dell'analisi andrà trasferita anche ai docenti in co-formazione, i quali a partire da analisi individuali in profondità rispetto alla stessa sequenza didattica, potranno mettere in comune le osservazioni per rispondere in maniera condivisa a domande sul funzionamento, sul processo, sull'evoluzione, sui risultati.

La lettura trasversale della pratica ne mette in luce i meccanismi soggiacenti per cercare di esplicitarne il senso, tenendo conto sia delle logiche in gioco, sia del punto di vista specifico del protagonista, al fine di una maggiore intellegibilità di un processo complesso come quello didattico.

Per decodificare tale complessità l'osservazione della pratica non è sufficiente; secondo Altet (2012) per definire meglio la natura della situazione di insegnamento-apprendimento occorre giustapporre anche i dati raccolti: interviste e progettazioni degli insegnanti, interviste e produzioni degli alunni e osservazioni sistematiche rappresentano la triade metodologica che permette di restituire l'intreccio concettuale a più dimensioni proprio della situazione didattica.

In sintesi, l'analisi plurale è caratterizzata dalla multipolarità non solo degli sguardi, ma anche della loro direzione: non solo verso il docente o verso gli alunni, ma sull'interattività del processo, non sull'azione ma sulla co-azione.

6.4. Strutturare un impianto metodologico di ricerca/formazione

L'approccio alla ricerca/formazione nell'ambito dell'in-service teacher training (Dordit, 2014) richiede la predisposizione e l'organizzazione degli strumenti di analisi e di raccolta dei dati entro un dispositivo di formazione che si configura come un artefatto funzionale organizzato in base agli oggetti, agli attori, alle strutture ed alle relazioni che si intende mettere a sistema, a partire da una finalità fissata ed in un contesto dato. Proprietà fondamentale dei dispositivi di ricerca/formazione è quella di supportare il rinnovamento nell'utilizzatore delle proprie rappresentazioni sull'azione e nel-

lo stesso tempo di subire ed accogliere le modalità d'uso messe in atto, tradotte in schemi di utilizzazione soggettivi, prodotti dall'utilizzatore stesso.

Il principio di base a partire dal quale è possibile ed opportuno scegliere e coniugare gli strumenti di raccolta ed analisi dei dati nei percorsi di ricerca/formazione è quello dell'alternanza: essa è nello stesso tempo un concetto, improntato alla logica di ricorsività tra teoria e pratica (Rossi & Pezziamenti, 2015), ed un dispositivo, cioè la successione di posture di immersione e di distanziamento rispetto alle pratiche prese in carico. Presuppone una progettazione complessa del protocollo di ricerca che implica una ingegneria sulla piano istituzionale, didattico, pedagogico e personale e viene strutturato come uno spazio di attività ove in potenza si manifestano e si esplicitano le tensioni cognitive tra ricercatori-formatori ed apprendenti in ricerca.

L'alternanza si realizza non solo in quanto presupposta e progettata, ma diventa proprietà emergente e necessità dei soggetti implicati nel percorso, caratteristica non necessariamente a priori (Boudjaoui, 2011), ma strategia di articolazione declinabile a differenti livelli.

Il primo ambito in cui si esplicita il paradigma dell'alternanza è ovviamente quello della ricorsività tra teoria e pratica, in quanto la transizione continua tra un contesto di azione ed uno di significazione e risignificazione rappresenta il cuore della ricerca/formazione.

Il secondo ambito è di tipo posturale e contestualmente modalità e scopo del percorso attivato, ovvero l'alternanza tra immersione e distanziamento, che si connette alla progressiva attivazione di una postura riflessiva nel docente coinvolto, il quale è accompagnato a riflettere sia sull'azione che in azione.

Un ambito laterale, ma comunque da prendere in carico, in cui si realizza l'alternanza è quello del ruolo del ricercatore, il quale assume in maniera ricorsiva la funzione di ricercatore e di formatore, esercitando anch'esso una transizione continua tra immersione nel contesto formativo e distanziamento per porre i presupposti dell'indagine, formulare ipotesi e strutturare saperi. Si tratta anche in questo caso di una alternanza tra posture, una postura analitica ed una restitutiva (Desgagné, 2007), volta a produrre interpretazioni relative alla concettualizzazione dell'azione ed a cogliere gli elementi di trasformatività messi in atto dal processo.

Infine, risulta connotante l'alternanza dei saperi implicati, non solo come prodotto, ma anche come struttura portante, oggetto e motore del percorso. Come già sottolineato descrivendo la realtà della Ricerca Collaborativa, la co-produzione di un nuovo portato di sapere, che risulti utile sia all'universo dei pratici che a quello dei teorici presuppone una codificazione dell'epistemologia della pratica alla luce delle teorie di riferimento ed

una contestuale revisione degli orizzonti teorici didattici e pedagogici derivante dalla presa in carico e dalla risignificazione dei saperi in azione.

Tab. 3 – L'alternanza secondo Jorro (2007)

Forma di alternanza	Modalità di formazione	Oggetto di apprendimento	Tipo di relazione	Rapporto con i saperi	Tipo di professionalità
GIUSAP-POSITIVA	Passaggio da teoria a pratica	Acquisizione di saperi teorici e di esempi di pratica	Subordinazione	Esplicativo prescrittivo	Agente
Forma di alternanza	Modalità di formazione	Oggetto di apprendimento	Tipo di relazione	Rapporto con i saperi	Tipo di professionalità
INTEGRATIVA	Legame pratica – teoria – pratica	Esperienza, saperi d'azione, saperi teorici	Interdipendenza, accompagnamento riflessivo	Problematizzazione Apprendimento di competenze	Dal genere allo stile
PROIETTIVA	Allargamento dei saperi professionali alle transizioni professionali. Ricaduta nelle istituzioni di appartenenza	Cultura istituzionale ed organizzativa. Costruire il proprio posto. Appartenere alla comunità di pratica	Interdipendenza. Etagage reciproco.	Trasformazione Mobilitazione diffusione	Genere e stile Etica professionale

Nell'ambito della professionalizzazione degli insegnanti quindi l'alternanza è un concetto cardine per mettere in atto processi cognitivi specifici, ma entro tale concetto deve entrare una terza sponda oltre a quelle della ricerca e della formazione, ovvero il terreno professionale, che rappresenta l'orizzonte di provenienza ma anche il traguardo di ritorno per il docente coinvolto.

Di conseguenza non si tratta di realizzare un'alternanza di tipo giustappositivo, elementare, organizzata in modo lineare sulla dicotomia teoria – pratica che abbia come oggetto da un lato l'acquisizione di teorie e dall'altro quello di routine d'azione; nello stesso tempo è da escludere anche una alternanza integrativa, caratterizzata da uno sguardo congiunto sull'esperienza e sui saperi teorici che la supportano, attraverso la problematizzazione, ma mancante del ritorno all'esperienza.

Per prendere in carico il ritorno verso l'istituzione di appartenenza del docente in ricerca e consentire che la riflessività diventi postura da esercitare nel terreno professionale di appartenenza, con ricadute anche sulla comunità, è opportuno articolare un modello di alternanza proiettiva (Jorro, 2007), che preveda la mobilitazione delle competenze professionali entro uno spazio di lavoro da cui si parte per analizzarne le pratiche e le procedure ed a cui si torna portatori di un cambiamento del sé professionale che a sua volta porta istanze di cambiamento possibili in quanto attivate da una serie di strategie di negoziazione, sensibilizzazione, abbattimento delle resistenze, piccole innovazioni già sperimentate nel percorso di ricerca (Jorro, 2002).

6.5. Ricorsività, co-azione ed interazione come focalizzazione dell'analisi dell'azione

Cogliere, in una dimensione di alternanza tra teoria e pratica, gli elementi di trasformatività insiti nell'attivazione di una postura riflessiva che travalichi lo spazio-tempo del percorso di ricerca/formazione e abbia positive ricadute nella comunità di pratica, richiede dunque una analisi in profondità dell'azione didattica osservata nel suo divenire.

A tale scopo è possibile trarre dalla dimensione dell'Analisi di Pratica una importante prospettiva di riferimento riguardante la focalizzazione dell'osservazione e dell'indagine, la quale consente la reificazione nella situazione di ricerca/formazione del concetto di alternanza così come è stato precedentemente esplicitato.

Si tratta di puntare l'attenzione non sull'azione ma sulla co-azione (Altet, 2007), che è tipica delle situazioni didattiche, e di organizzare l'architettura didattica dell'intero processo di formazione sul movimento trialettico (Altet, 1994) tra pratica, teoria ed analisi: si passa quindi da un contesto astratto in cui dialogano in maniera dicotomica e giustappositiva solo le istanze della ricerca e quelle della formazione ad una vera ricorsività tra azione, formazione e ricerca (fig. 3).



Fig. 3 - La rappresentazione del movimento trialettico pratica – teoria – pratica secondo Marguerite Altet (1994)

I saperi formalizzati dalla pratica, individuati grazie alla presa di coscienza conseguente all'analisi, diventano metacompetenze nel processo di professionalizzazione messo in atto: tali metacompetenze ricoprono diverse dimensioni, in accordo con la tassonomia delle dimensioni proprie dei saperi pedagogici proposta da Altet (2006):

- Dimensione euristica: permettono di aprire piste di riflessione teorica non identificate nell'immediato della progettazione e di riposizionare le ipotesi e le domande di ricerca.
- Dimensione di problematizzazione: consentono di complessificare il tema della ricerca, inizialmente individuato genericamente, ma anche di determinarne meglio i confini e gli obiettivi, puntando l'attenzione sulla trasformatività del processo di riflessione sulle pratiche e

- sull'emersione del pensiero dell'insegnante, affinché tale trasformatività sia efficace a livello di struttura e non solo di sovrastruttura.
- Dimensione strumentale: la razionalizzazione della pratica è possibile grazie alla predisposizione di saperi-strumento e descrittori che via via emergono dall'analisi stessa.
 - Dimensione di cambiamento: la trasformatività è applicata non solo alle pratiche, ma alle rappresentazioni di esse, grazie alla produzione di saperi nuovi regolatori dell'azione.

I saperi emersi possono essere considerati «la ragione pedagogica» (Gauthier, 1993), gli strumenti che aprono la via alla possibilità di generalizzazione ed alla modellizzazione del percorso di ricerca qualitativa.

La focalizzazione sulla co-azione implica un ripensamento del processo di ricerca/formazione in termini di attori che vi sono coinvolti: la dimensione è ancora una volta triadica in quanto non riguarda solo il docente ed il ricercatore-formatore, ma anche, in maniera profonda e significativa, il discente.

Anche nel momento in cui lo sguardo viene centrato sull'insegnamento, esso non può essere preso in carico come un'azione che ha un percorso di sola andata ed un unico protagonista di riferimento nell'insegnante, ma come processo interattivo, una architettura complessa e gerarchica con regole interne di organizzazione, che si esplicita attraverso forme differenti: verbali, visive, fisiche, di rispecchiamento, di reciproca opposizione e di contrapposizione.

Non va dimenticato inoltre che nessuno dei tre soggetti è reciprocamente neutrale in quanto tutti entrano in contatto con tutti: il ricercatore e l'insegnante principalmente nella dimensione più tangente alla formazione, il docente con gli studenti che nella loro co-attività sono oggetto della ricerca, ma anche il ricercatore con gli studenti: non solo perché egli li analizza e ne analizza azioni e reazioni, ma anche perché il ricercatore entra come corpo estraneo nella classe in qualità di operatore video, di osservatore, di raccogliitore di dati e tracce, di intervistatore e necessariamente stabilisce relazioni ed una certa consuetudine con gli alunni, nel caso di processi prolungati e ripetuti nel tempo.

Il peso di tali relazioni interpersonali multiple e interattive va quindi preso in carico nella predisposizione dell'impianto metodologico, considerando anche il fatto che nei contesti educativi le interazioni tra umani occupano un posto preponderante ed hanno la funzione di affermare una soggettività che influenza profondamente gli apprendimenti (Vinatier, 2013). L'azione didattica (e quella formativa) è infatti drammatica e necessita di riequilibrazioni ed adattamenti reciproci tra gli attori, che vi operano scam-

bi che vanno considerati sia in quanto derivazione, sia in quanto costruzione delle relazioni.

La concettualizzazione operata dal singolo soggetto nell'analizzare e ripercorrere l'azione rileva un processo di tipo soggettivo che tuttavia si realizza solo nel momento in cui il soggetto si confronta con se stesso e con gli altri. Analizzare l'azione entro una dimensione relazionale permette di costruire un senso che vada al di là della semplice prospettiva didattica, ma investa anche domini di tipo emozionale, cognitivo, comportamentale, sociale.

Secondo l'approccio proposto da Kerbrat-Orecchioni (1990) la relazione interpersonale si realizza in tre dimensioni: la prima dimensione è verticale e situa le relazioni sull'asse del potere, dell'autorità o della dominanza. Questa pesa sicuramente sul rapporto di asimmetria che si stabilisce tra insegnante e studente, ma anche su quello che intercorre tra insegnante e formatore-ricercatore, molto più complesso e meno identificabile a priori. Il riconoscere da parte del docente una autorità nel ricercatore in termini di saperi teorici non deve prescindere dalla reciprocità di tale riconoscimento nella dimensione dei saperi pratici, reciprocità indispensabile per rompere la barriera tra teoria e pratica portatrice di inevitabili incomprensioni a livello comunicativo. La domanda che rimane aperta, nel mettere a punto modelli di ricerca/formazione, è quella relativa all'expertise del ricercatore-formatore e a quanto essa debba o possa investire anche il campo tecnico, pratico dell'insegnamento agito.

La seconda dimensione è quella orizzontale, della familiarità contrapposta alla distanza: così come all'interno del processo di insegnamento-apprendimento la relazione è necessariamente vicina, così anche in percorsi prolungati di ricerca/formazione è necessario un opportuno avvicinamento tra i soggetti implicati, i quali possono mettere in campo elementi profondi e personali del proprio agire solo in un contesto di rilassata familiarità, non giudicante. L'equilibrio è necessario anche nel momento in cui il ricercatore entra in classe, ove necessariamente stabilisce un rapporto con gli alunni che devono giungere ad inglobarlo nel proprio contesto di vita e di apprendimento senza percepirlo come elemento di disturbo e di estraneità rispetto al proprio fare quotidiano.

La terza dimensione è quella consensuale, opposta a quella conflittuale. I soggetti si rispecchiano reciprocamente negli atteggiamenti degli altri attori coinvolti nel processo i quali agiscono in senso trasformativo sull'apprendimento e sulle posture (Taylor, 2015).

6.6. Il coinvolgimento degli attori nel processo

Tale multiprospettività della relazionalità conduce ad una attenta definizione, entro il paradigma dei possibili percorsi di ricerca/formazione, degli aspetti etici, gnoseologici ed epistemici.

La teoria di riferimento è quella ecologica della complessità, caratterizzata da una ontologia della relazionalità (Mortari, 2007) in cui la realtà è popolata da enti che prendono forma proprio in ragione delle relazioni, implicati l'uno con l'altro e che vicendevolmente si ridefiniscono.

La visione del reale è evolutiva, in quanto i fenomeni sono in continuo cambiamento e ridefinizione, per cui sul piano della ricerca occorre mediare tra un processo che ponga delle intenzionalità e delle motivazioni di partenza ed una possibilità data di ristrutturarsi sulla base dell'ascolto dell'altro.

A livello gnoseologico ciò si concretizza nell'impossibilità dichiarata di definire un reale oggettivo, a favore di una ricerca di una proprietà del reale condivisa. Osservatore ed osservato diventano parti integranti del processo ed influenzano il fluire della realtà.

Sul piano etico la compartecipazione empatica caratterizza la ricerca senza invalidarla. Essa diviene anzi sinonimo di attenzione e di ricchezza, in quanto consente una continua negoziazione dei significati.

Il processo di negoziazione e di condivisione tra attori del processo è elemento fondativo dei processi di ricerca/formazione ed influisce sulle modalità e sulla profondità di coinvolgimento dei soggetti.

Possono essere previsti più livelli, che rispondano ad un criterio auto-selettivo, lo stesso che dovrebbe operare nella costituzione del gruppo di lavoro. Infatti l'implicazione del soggetto in percorsi di analisi e riflessione sull'azione presuppone delle mobilitazioni psicologiche e delle disponibilità a mettersi in discussione assolutamente non scontate.

L'implicazione dei soggetti inoltre si estende anche a quella della comunità professionale di riferimento: i saperi emersi dai processi di formazione e le trasformazioni a cui i docenti vanno incontro hanno ricadute sui contesti nei quali operano quotidianamente, che a loro volta vengono modificate dalle differenti significazioni che gli insegnanti in ricerca sono in grado di elaborare. Non si tratta quindi di una mera disseminazione trasmissiva o laboratoriale di saperi appresi, ma di un vero e proprio intervento trasformativo che va ad incidere sui soggetti con cui entrano in contatto: colleghi, dirigenti, alunni, genitori.

7. Un esempio di ricerca/formazione

Le linee precedentemente esposte vengono spiegate ed esemplificate nella descrizione di un percorso di Ricerca Collaborativa (Desgagné & coll., 2001; Vinatier & Morrisette, 2015) che si è posto le finalità di trasformare le pratiche insegnanti attraverso l'attivazione di una postura riflessiva sulle stesse.

Inserito in un contesto ampio di ricerca/formazione, predisposto in risposta ad un bando di nazionale relativo alle Misure di Accompagnamento per l'applicazione delle Indicazioni Nazionali del 2012¹, il percorso ha preso avvio dall'analisi dei bisogni realizzato direttamente nei contesti di lavoro; nello stesso tempo, lo studio delle richieste avanzate dei decisori e dagli estensori del bando hanno permesso la puntualizzazione e la co-situazione della ricerca, ponendo come scopo l'attivazione di un intervento trasformativo delle prassi didattiche, che agisse in termini di progettazione, di articolazione dei curricoli e soprattutto di postura professionale dei docenti.

La postura riflessiva è stata riconosciuta, nel confronto tra insegnanti e ricercatori, come una modalità attivabile individualmente o collettivamente dalla comunità professionale e come strumento metacognitivo rispetto al proprio modo di operare in azione, che incide sulla qualità dei processi in quanto portatrice di consapevolezza.

Allo stesso modo il partire dalle proprie pratiche ha garantito un coinvolgimento profondo dei docenti, i quali si sono calati nella dimensione di ricerca mettendo a disposizione i propri vissuti scolastici come campo di indagine, di osservazione, di riflessione e di dialogo condiviso.

La focalizzazione si è realizzata sull'individuazione, l'emersione e la riflessione sui formati pedagogici osservati in azione e sottoposti a co-esplicitazione: grazie a tale focus, identificato nel corso del primo anno di ricerca, la negoziazione dei significati attribuiti all'azione e l'emersione

¹ Circolare Ministeriale n. 22 del 2013 e successive integrazioni.

degli orizzonti di senso personali degli insegnanti implicati sono stati la centratura dei saperi co-prodotti nel corso della ricerca.

L'esito del percorso ha confermato l'attivazione di un processo di apprendimento trasformativo, in linea con le intenzioni di partenza dell'indagine, che ha coinvolto tanto il senso assegnato alle pratiche, quanto l'idea del sé professionale strutturata nell'insegnante.

7.1. Il progetto di ricerca

Il progetto denominato RAIN (Ricerca Azione sulle Indicazioni Nazionali) è stato realizzato nel triennio 2014-2016 attraverso la collaborazione di una rete di sette scuole della provincia di Macerata ed il Dipartimento di Scienze della Formazione della locale università che ha messo a disposizione un team di ricercatrici guidate dalla prof.ssa Patrizia Magnoler.

Il progetto si è ispirato, sul piano dei riferimenti teorici, a tre capisaldi che ne hanno guidato la progettazione e la riprogettazione, resasi necessaria sia per il suo rifinanziamento triennale rispetto a focus differenti, pur in un orizzonte di coerenza, indicati nelle circolari istitutive: La Ricerca Collaborativa, la Didattica Professionale e l'Analisi di Pratica.

In primo luogo, sul piano della strutturazione dell'intervento, si è scelto di inquadrare tutte le azioni entro l'orizzonte della Ricerca Collaborativa, per costruire tra insegnanti e ricercatori coinvolti un profondo contesto di collaborazione e scambio reciproco e soprattutto per rendere diffusa e reale l'idea di una comunità educante entro cui mondo dell'università e mondo della scuola interagiscono essendone parte, costruendo percorsi coerenti di alternanza tra teoria e pratica che abbiano ricadute reali su ricerca e formazione.

Inoltre, vista la necessità di lavorare sulle pratiche didattiche attraverso l'indagine diretta con strumenti di documentazione video e verbali, sono stati attori del progetto anche gli alunni e studenti di sette classi, dall'infanzia al liceo, con i quali è stata costruita e formalizzata una collaborazione che rendesse l'inserimento in classe di una videocamera e di un osservatore, la richiesta di interviste, la consuetudine ad avere il ricercatore a scuola, elementi significativi del loro percorso formativo, ma non intrusivi per la loro quotidianità.

Sono state rispettate le tappe della RC previste da Desgané (1997), con l'intenzione di costruire un orizzonte di dialogo continuo nel quale gli insegnanti si potessero sentire profondamente imbricati nel sistema di ricer-

ca/formazione costruito e soprattutto nelle interazioni tra pari (Brousseau, 1998).

A livello di co-situazione della ricerca, è stato fatto uno screening condiviso tra ricercatori, insegnanti e dirigenti per mettere in chiaro la problematica rilevante per tutti i soggetti, individuata nell'esigenza di trasformare la prassi al fine di mettere in atto una vera didattica per competenze, che permettesse la costruzione di un curriculum come strumento di lavoro orientante e spazio di sperimentazione dell'innovazione. L'ottica della ricerca si è posizionata sul come si può innescare la trasformazione, a partire dalla riflessione sulle pratiche, l'ottica dell'insegnamento si è invece posizionata su cosa modificare, in termini di postura personale e professionale e di mediazione didattica agita.

A livello di co-operazione nella ricerca, si è stretto un contratto didattico con un gruppo di insegnanti volontari, i quali hanno accettato sia di mettere a disposizione le proprie esperienze didattiche per renderle dati analizzabili, sia di partecipare all'analisi, accettando la metodologia proposta dai ricercatori in termini di co-esplicitazione (Vinatier, 2013).

In termini di co-produzione, il risultato è stato multiplo. Da un lato la collaborazione tra docenti e ricercatori nell'addivenire alla presa di coscienza rispetto all'agire dell'insegnante, ha generato una serie importante di tracce verbali, audio e video, che restano come patrimonio condiviso per la ricerca e la formazione in quanto portatori di una serie non ancora esplorata di piste di ricerca, oltre quella principale di cui dà conto il presente lavoro. Il passaggio del team di ricerca dalla postura restitutiva a quella analitica (Desgagné, 2007) ha inoltre prodotto una serie di interpretazioni in merito ai dati che hanno permesso di approfondire alcuni aspetti relativi alla concettualizzazione dell'azione, alla trasformatività dei processi di formazione basati sull'analisi di pratica. Inoltre il percorso ha permesso di giungere alla costruzione di un artefatto che risponde al criterio della doppia verosimiglianza, in quanto punto di approdo tanto per la comunità dei pratici che per quella dei ricercatori: un protocollo di analisi della pratica didattica e di riflessione in azione e sull'azione utilizzabile tanto come modellizzazione riproducibile in situazioni analoghe che come strumento per la presa di coscienza dei docenti interessati alle procedure riflessive.

Il secondo riferimento teorico è stato individuato nella Didattica Professionale (Pastré, 2011), in quanto a livello generale è l'indagine del lavoro (docente) il cuore del percorso attivato. Dalla DP si sono tratte le linee guida per l'attivazione di tale analisi in profondità, centrandola sull'azione didattica nel suo divenire e cercando di cogliere l'idea della trasformatività insita nell'acquisizione della postura riflessiva. Lo scopo del percorso infat-

ti è quello di aiutare l'insegnante ad appropriarsi della situazione didattica e professionale per comprenderne i condizionamenti e per osservare la natura e la concettualizzazione propria dell'azione (Vergnaud, 1996). La DP ha anche fornito alcune modalità e tecniche operative, sottoposte comunque sempre a procedimento di triangolazione (Trincherò, 2004), per garantire una raccolta di dati il più possibile completa ed esaustiva.

Cogliendo il legame tra la DP e la Didattica delle discipline, si è scelto di puntare l'attenzione nell'osservazione della pratica sulle modalità di trasposizione didattica che emergono nella situazione, intesa come l'insieme delle condizioni messe in atto dall'insegnante per favorire l'apprendimento degli studenti. In questo modo sono stati resi espliciti tutti gli intrecci che si creano tra i saperi da insegnare, il contesto di apprendimento ed i processi mediatori.

L'operazionalizzazione e l'osservabilità in situazione sono state garantite infatti concentrando gli interventi su un ambito disciplinare specifico, individuato nella Geostoria.

Infine sul piano dell'approccio utilizzato, si è scelto di avvalersi di alcuni dispositivi tratti dalla metodologia dell'Analisi di Pratica (Altet, 2000). Non è stato applicato il modello di AdP nella sua complessità ed interezza, in quanto si è stabilito di formalizzare un protocollo di raccolta ed analisi dei dati appositamente pensato e sperimentato nel contesto del progetto, tuttavia si può affermare che alcune determinazioni proprie dell'AdP sono state assunte come punto di riferimento nel mettere a punto il disegno di analisi: l'attenzione è stata puntata non sull'azione ma sulla co-azione (Altet, 2007), che è tipica delle situazioni didattiche, e l'intero processo di formazione articolato sul movimento trialettico (Altet, 1994) tra pratica, teoria ed analisi e sulla ricorsività tra azione, formazione e ricerca.

7.1.1 La struttura del percorso tra ricerca e formazione

Il percorso di ricerca/formazione è stato strutturato secondo una modalità ricorsiva e rispondendo al principio dell'alternanza, tra teoria e pratica, tra esigenze di formazione ed esigenze di ricerca, tra immersione e distanziamento per poter raccogliere e poi elaborare e processare i dati, tra sperimentazione e riflessione.

Il patto di condivisione tra scuole e università, finalizzato anche a rispettare il principio della doppia verosimiglianza in fase produttiva, ha fatto emergere una serie di bisogni formativi, divenuti prerequisiti del progetto:

- mettere a punto pratiche di gestione della classe rispondenti ai vari stili cognitivi ed ai diversi bisogni educativi, nonché capaci di suscitare un apprendimento significativo;
- analizzare criticamente le pratiche d'aula messe in atto quotidianamente per individuarne gli aspetti problematici e per comprendere come riformularle in vista dei traguardi di competenza previsti dalle Indicazioni Nazionali;
- realizzare spazi comuni/opportunità di confronto tra insegnanti dei diversi ordini di scuola sulle strategie didattiche e sulla costruzione di un curriculum in verticale;
- acquisire strumenti metodologici scientificamente validati per favorire una costante riflessione sulle pratiche didattiche e un continuo miglioramento delle stesse;

La lettura analitica dei bisogni ha generato l'idea della struttura del percorso in tre livelli di intervento che permettessero una continua ricorsività tra informazione, formazione e ricerca sul campo, entro i quali si è realizzato l'interscambio continuo tra ricercatori-formatori, insegnanti e oggetto della ricerca/formazione.

7.1.2 I livelli della ricerca

Il primo livello ha avuto una dimensione globale, in forma di seminario, ed ha interessato gli interi Collegi dei Docenti delle scuole in rete, attraverso seminari che hanno condotto alla definizione dei confini della ricerca ed alla strutturazione di conoscenze universali, ritenute fondative per l'avvio del processo.

In questi momenti di condivisione collettiva, necessariamente trasmissivi visto il numero di soggetti coinvolti ed i vincoli spazio-temporali, è stato messo in atto un duplice processo di informazione e restituzione/rimodulazione delle premesse teoriche e dei saperi emersi. I saperi elaborati nelle sedi laboratoriali, ridiscussi e ristrutturati in sede di ricerca, sono stati condivisi in tre serie di tre incontri, durante i quali si sono offerti ai docenti le direttrici teoriche necessarie per interpretare poi la disseminazione capillare fatta nelle singole scuole dai colleghi coinvolti direttamente nel percorso di Ricerca Collaborativa.

Tale livello è stato centrato più sul versante formazione, nell'intenzione di condividere premesse e saperi, tuttavia è servito sul piano della ricerca per fare il punto e costruire artefatti intermedi di condivisione e diffusione di alcuni dei risultati via via raggiunti.

Il secondo livello, rivolto ad un gruppo di trentacinque insegnanti volontari distribuiti in maniera omogenea sia tra le scuole partecipanti, sia tra gli ordini scolastici coinvolti, è stato articolato in quattro – cinque incontri di tipo laboratoriale per anno scolastico, e da un percorso di scambio e interazione costante tramite piattaforma online. Il gruppo ha lavorato su diverse dimensioni:

- Progettazione, sperimentazione, condivisione e co-analisi di lezioni. Gli artefatti progettuali e quelli sono stati sottoposti a processi successivi di revisione e feedback da parte delle ricercatrici, la documentazione della sperimentazione, raccolta in forma di verbalizzazione scritta e orale corredata dai mediatori utilizzati e quindi sono stati fatti oggetto di co-esplicitazione all'interno del gruppo dei pari; ciò ha permesso di far emergere le dimensioni non note e non esplicite del processo di insegnamento-apprendimento e di prendere in considerazione la situazione così come si presenta, portando all'attenzione sia della formazione che della ricerca i nodi di criticità e le complessità che si manifestavano nei rispettivi contesti.
- Rilancio e discussione condivisa su alcune evidenze tratte dall'analisi dei materiali del piccolo gruppo (vedi sotto), in particolare per mostrare gli schemi d'azione presenti nella prassi didattica di alcuni colleghi ed ascoltare dalla loro voce, sostenuta dal feedback delle ricercatrici, l'attribuzione di senso e le regole d'azione (Vinatier, 2013).
- Sperimentazione e metacognizione rispetto ad alcuni dei saperi-strumento prodotti nel corso della ricerca per validarne e valutarne l'efficacia nell'accompagnare lo sviluppo di una postura riflessiva sull'azione da parte degli insegnanti. In modo particolare è stato condivisa l'elaborazione del triangolo di Houssaye (1988) in forma dinamica, sviluppata per consentire di cogliere gli elementi caratterizzanti e ricorsivi della pratica didattica e mettere in evidenza, in modo da poter essere soggetto a riflessione, il personale pensiero pratico relativo al processo di trasposizione didattica.

Il tentativo di accompagnare i docenti verso la postura riflessiva ha avuto come focus condiviso di osservazione e descrizione i processi osservabili presenti nella pratica didattica, desunti dalla modellizzazione fornita da Marguerite Altet (1994) rispetto ai livelli che possono essere individuati utilizzando gli strumenti concettuali propri dell'analisi di pratica.

1. Processi interattivi: si tratta di analizzare il processo insegnamento-apprendimento «così com'è» (Altet, 1994, p. 61), centrandosi sugli scambi comunicativi e comportamentali messi in atto tra studenti ed insegnanti.

2. Processi mediatori: si tratta di puntare l'attenzione sul compito, identificando le operazioni cognitive previste dal docente e compiute dagli alunni, ma anche sulla regolazione attuata dall'insegnante e sul contratto didattico presente sia sul piano cognitivo, sia su quello educativo, sia su quello comunicativo, sia su quello affettivo.
3. Processi situazionali: si tratta di osservare e descrivere gli scenari ed i dispositivi allestiti per individuare le routines, le prese di decisione, le modalità di preparazione delle lezioni.

Tale livello di lavoro si è posto all'esatto incrocio tra ricerca e formazione: infatti ha permesso ai docenti del gruppo medio di appropriarsi di alcuni strumenti concettuali necessari per lo sviluppo delle competenze riflessive e di iniziare a ripensare alle loro pratiche per agire sull'efficacia apprenditiva delle stesse. Essi si sono poi calati nel ruolo di guida del gruppo dei pari, in quanto chiamati a disseminare e condividere la loro esperienza, le evidenze emerse da essa, le proposte operative già sperimentate ed analizzate con i propri colleghi. Sul piano della ricerca il gruppo medio è stato uno strumento prezioso per la triangolazione ed il confronto, sia dei dati, sia di alcuni elementi interpretativi riscontrati a livello di piccolo gruppo. La restituzione e la ricorsività tra i due livelli (medio e piccolo) ha consentito infatti di mettere a punto tanto gli strumenti utilizzati in fase di osservazione e di analisi, quanto di riposizionare il focus di osservazione. Dalla discussione collettiva infine sono emerse piste laterali di ricerca, alcune delle quali già in fase di sviluppo e approfondimento, altre lasciate aperte per interventi ed indagini future. Tutte queste si sono comunque rivelate utili per consolidare alcuni aspetti non secondari nell'emersione del pensiero degli insegnanti rispetto ai processi traspositivi e alle prese di decisione e al valore attribuito ai mediatori didattici ed al concetto di didattizzazione.

Il terzo livello infine ha coinvolto un piccolo gruppo di cui hanno fatto parte globalmente otto docenti, per una durata variabile da un anno fino a tre. Questo livello ha rappresentato il cuore della ricerca in quanto ha permesso un intervento in profondità di analisi dell'azione, con la messa in atto delle teorie proprie della Ricerca Collaborativa e la sperimentazione di strumenti ispirati alla Didattica Professionale ed all'Analisi di Pratica. Si è trattato in questo caso di fare ricerca con gli insegnanti e non sugli insegnanti attraverso un protocollo di indagine condiviso delle situazioni didattiche, il quale ha attuato alternativamente momenti di distanziamento e di immersione ed ha avuto come strumenti prioritari di indagine la videoanalisi e la co-esplicitazione.

L'obiettivo del lavoro con il piccolo gruppo è stato quello di osservare ed analizzare l'azione, secondo un duplice focus di attenzione:

1. L'osservazione dei processi di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) messi in atto sul medio e lungo periodo (da uno a tre anni) dagli insegnanti implicati nel processo, grazie allo sviluppo di competenze di visione professionale e di riflessione sull'azione ed in azione.
2. Il riscontro di evidenze sulla strutturazione e sul significato assegnato ai formati pedagogici (Veyrunes, Imbert, & Saint Martin, 2014) ed alle ricorsività, individuati negli schemi d'azione dei docenti, al fine di far emergere gli impliciti di pensiero sottesi al processo di trasposizione e di mediazione didattica messo quotidianamente in atto e regolato in azione.

In realtà i due elementi risultano profondamente intrecciati, in quanto la trasformatività delle pratiche può dirsi tale soltanto se cambiano anche i teoremi in atto che le organizzano e le regolano. Ciò che si trasforma infatti non sono i formati e gli schemi, che anzi possano risultare elementi preziosi nell'immediatezza dell'azione, ma è il senso che ad essi viene attribuito dagli insegnanti.

La presa di coscienza di tale meccanismo è lo scopo ultimo di tale processo formativo e di ricerca, che attraverso la costante della riflessività, indica nell'analisi trasformativa delle pratiche un elemento forte di professionalizzazione e si pone nella prospettiva della sperimentazione e della generalizzazione di tale processo per offrire un modello di formazione continua allineato con le esigenze e le necessità della professione docente.

7.1.3 Il timetable del percorso

Tab. 1 – Il percorso di ricerca

INCONTRO	DATA	CONTENUTO
PRIMA ANNUALITA'		
I laboratorio medio gruppo	08/01/2014	<i>il contratto</i>
I seminario grande gruppo	17/01/2014	<i>il concetto di competenza</i>
I sequenza analisi piccolo gruppo	da 13/01/2014 a 30/01/2014	

INCONTRO	DATA	CONTENUTO
Il seminario grande gruppo	31/01/2014	<i>il curriculum e le competenze di Geostoria</i>
I restituzione / co-esplicitazione	18/02/2014	
Il laboratorio medio gruppo	18/02/2014	<i>ricorsività e progettazione</i>
Il sequenza analisi piccolo gruppo	dal 24/02/2014 al 05/03/2014	
III seminario grande gruppo	25/02/2014	<i>la valutazione delle competenze</i>
III laboratorio medio gruppo	07/03/2014	<i>la trasposizione in Geostoria</i>
Il restituzione / co-esplicitazione	18/03/2014	
III sequenza analisi piccolo gruppo	dal 24/03/2014 al 03/04/2014	
IV laboratorio medio gruppo	08/04/2014	<i>i manuali</i>
III restituzione / co-esplicitazione	05/05/2014	
V laboratorio medio gruppo	12/05/2014	<i>condivisione dell'analisi del piccolo gruppo e rilancio</i>
SECONDA ANNUALITA'		
I laboratorio medio gruppo	02/02/2015	<i>linee guida per la costruzione del curriculum</i>
I sequenza di analisi piccolo gruppo	dal 10/02/2015 al 06/03/2015	
I seminario grande gruppo	16/02/2015	<i>libri di testo, stereotipi, misconoscenze nella didattica della Geostoria</i>
Il laboratorio medio gruppo	18/02/2015	<i>i mediatori per la Geostoria: analisi</i>
Il sequenza di analisi piccolo gruppo	dal 16/04/2015 al 24/04/2015	
III laboratorio medio gruppo	17/04/2015	<i>progettazione per competenze</i>

INCONTRO	DATA	CONTENUTO
Il seminario grande gruppo	22/04/2015	<i>la valutazione nel curriculum</i>
IV laboratorio medio gruppo	27/04/2015	<i>la valutazione nella Geostoria</i>
III sequenza di analisi piccolo gruppo	dal 15/05/2015 al 27/05/2015	
I restituzione / co-esplicitazione	23/06/2015	
visione video autonoma	luglio - agosto 2015	
Il restituzione	22/09/2015	
convegno grande gruppo (aperto)	23/10/2015	<i>geostorie in azione</i>
TERZA ANNUALITA'		
I seminario grande gruppo	19/01/2016	<i>rilevare e documentare le competenze</i>
Il seminario grande gruppo	17/02/2016	<i>strumenti per la rilevazione ed il monitoraggio</i>
I laboratorio medio gruppo	08/03/2016	<i>compiti autentici: progettazione</i>
I sequenza di analisi longitudinale docente 1	dal 10/03/2016 al 20/03/2016	
Il laboratorio medio gruppo	22/03/2016	<i>rubriche di valutazione: progettazione</i>
III seminario grande gruppo	22/04/2016	<i>compiti autentici in Geostoria</i>
Il sequenza di analisi longitudinale docente 1	dal 02/05/2016 al 10/05/2016	
I restituzione / co-esplicitazione	10/05/2016	
III laboratorio medio gruppo	17/05/2016	<i>restituzione del framework per il curriculum di Geostoria</i>
Il restituzione / co-esplicitazione	01/06/2016	

7.2 Il paradigma di ricerca

La ricerca messa in campo si colloca nell'ambito del modello qualitativo, poiché ha a che fare con l'indagine rispetto ad una realtà – l'azione didattica – non fissa e difficilmente misurabile, ma passibile piuttosto di interpretazione: si cerca infatti di stabilire quali siano i singolari e personali significati che ciascun soggetto coinvolto tende ad attribuire alla propria esperienza. L'unicità delle situazioni indagate, nel loro peculiare contesto, e con le loro specifiche interazioni, consente non di stabilire assoluti teorici, né di fare previsioni, ma di comprendere la natura profonda delle situazioni stesse, i loro meccanismi, i loro significati.

In tale contesto, come sostiene Patton (1987), il primo strumento per la raccolta e l'analisi dei dati è il ricercatore stesso: le sue capacità adattive e la possibilità di cogliere segnali verbali, non verbali, contestuali e di processarli nell'immediatezza hanno un impatto sullo studio sia in termini di profondità che in termini di soggettività.

L'approccio qualitativo, dal punto di vista conoscitivo si richiama all'impianto interpretativista, nel momento in cui postula che non si possa aspirare all'oggettività nel momento in cui si cerca di definire, descrivere, indagare una situazione di realtà. È invece possibile andare a cercare le proprietà del reale che siano condivise tra situazioni differenti, andarle ad indagare a fondo, per coglierne le concettualizzazioni e gli schemi ricorrenti e successivamente, tramite procedure di comparazione, verificare possibili generalizzazioni e trasferimenti. Dal costruzionismo si recupera invece l'idea di una co-costruzione della conoscenza, concetto centrale negli impianti di Ricerca Collaborativa contemporaneamente alla centralità data ai processi di negoziazione, condivisione, riflessione che conduce alla necessità di rivedere e riprogettare tanto le ipotesi di partenza, quanto i dispositivi epistemici e di considerare le conclusioni sempre come provvisorie: tutto ciò connota una strutturazione debole ed aperta del piano di ricerca, improntata ad una logica di tipo esplorativo e ad alti livelli di approfondimento (Trobia, 2005).

Il principio della revisione, della ricorsività interna dell'impianto è tratto dall'approccio enattivista, che sottolinea la reciproca trasformatività del sapere oggetto di indagine e dei soggetti implicati, in quanto attori pratici e/o teorici del percorso. Nel complesso si tratta di un meticciamiento tanto epistemologico quanto metodologico, un orizzonte di linee guida non prescrittivo, una mappatura mobile e fluida ma dotata di punti di riferimento profondi e solidi. Per dirla con Mortari (2007, p. 194), «si tratta di intrattenere

una forma di libertà rigorosa [...] rendendo conto in modo analitico delle ragioni che hanno orientato la decisione».

Il quadro teorico generale si inquadra dunque nell'ambito del paradigma ecologico, caratterizzato da una ontologia della relazionalità in cui le interconnessioni, le relazioni tra i soggetti, le trasformazioni reciproche e le coazioni sono fondanti per ciascun individuo singolo, che vive la propria soggettività entro un processo di tipo collettivo ed interdipendente (Di Bari, 2012). A livello di ricerca ci si posiziona quindi secondo un approccio di tipo sistemico, in cui si rende necessaria la «bilocazione dialettica dello sguardo» (Mortari, 2007, p. 34), poiché da un lato si presta attenzione al significato che il singolo attribuisce alla propria esperienza, dall'altro si sposta la visione al contesto in cui l'esperienza si svolge, alle relazioni tra esperienze diverse e quindi ai significati sistemici distribuiti nell'ambiente stesso.

Un reale sfuggente, in continua evoluzione, paragonabile per struttura e funzionamento al concetto di ecosistema, pone un problema conoscitivo legato anche all'ampiezza dello sguardo stesso. La dimensione privilegiata in questa prospettiva è quella della microanalisi e la strategia di ricerca prescelta è individuabile nello studio di caso, ritenuto utile per comprendere in ampiezza e profondità il fenomeno.

In accordo con Merriam (2001) la continua e ricorsiva osservazione dell'azione nella classe di riferimento è definibile come analisi intensiva di un fenomeno, gnoseologicamente considerabile come unità definita dall'osservatore, in base alla cornice epistemica adottata, un «bounded context» di cui è possibile realizzare un'analisi olistica ed intensiva.

Il fatto che il fenomeno prescelto, ovvero la co-azione alunno insegnante, sia osservato nel suo contesto naturale di svolgimento, tenendo conto della complessità delle variabili e dei soggetti che vi interagiscono ha fatto eleggere lo studio di caso come strumento privilegiato di indagine: all'interno del piccolo gruppo sono stati prescelti alcuni casi da studiare in maniera comparativa ed uno, osservato per un tempo più lungo, da studiare in maniera longitudinale.

7.3. Il dispositivo di analisi delle pratiche degli insegnanti

L'emersione dei formati pedagogici ed il loro studio sono stati possibili grazie al lavoro fatto con il piccolo gruppo, lavoro poi riportato alla generalità dei docenti coinvolti attraverso meccanismi di confronto e triangolazione.

I partecipanti al piccolo gruppo sono otto insegnanti (tutte di sesso femminile) di diversi gradi scolastici, diversi per esperienza di insegnamento, età, le cui caratteristiche sono sintetizzate nella tabella seguente. Per ragioni di privacy e per rispondere al contratto etico stabilito a monte del percorso essi sono individuati con un numero progressivo. Le insegnanti 3 e 4 sono state accorpate nella stessa colonna in quanto hanno sempre lavorato in compresenza, come previsto nella scuola dell'infanzia, e per questo hanno deciso di partecipare alle interviste ed ai momenti di confronto con le ricercatrici sempre in maniera congiunta (tab. 2).

Tab. 2 - Caratteristiche delle insegnanti del piccolo gruppo

Insegnanti	1	2	3 e 4	5	6	7	8
Grado scolastico	Scuola primaria	Scuola primaria	Scuola dell'infanzia	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola sec. di I grado	Scuola sec. di II grado
Anzianità di servizio	+ 25	+ 30	+ 30	- 5	+ 20	+ 15	+ 15
Anni di coinvolgimento nel progetto	3 (2014-2016)	1 (2014)	2 (2014-2015)	1 (2014)	1 (2015)	1 (2015)	1 (2015)
Anni di corso della classe	3 [^] -4 [^] -5 [^]	5 [^]	Sezione 4 e 5 anni	Sezione 5 anni	4 [^]	2 [^] media	2 [^] liceo

Tutte le docenti sono state inserite nel progetto su base volontaria, esplicitando con chiarezza prima dell'avvio del percorso quali sarebbero stati l'impegno richiesto e le tipologie di intervento previste, sia rispetto alla loro partecipazione ed ai loro compiti, sia rispetto al coinvolgimento delle rispettive classi, precisando l'assoluta libertà di proseguire o interrompere il percorso in qualsiasi momento.

Come si evince leggendo l'item relativo alla durata dei percorsi individuali, questa è stata mobile. Alcune docenti hanno potuto lavorare solo per una annualità per motivi di normativa (la scuola secondaria è stata ammessa a partecipare solo per l'a.s. 2014-2015); una docente precaria (la n. 5) ha perso la titolarità nella scuola parte della rete e quindi ha dovuto abbandona-

nare il progetto; infine una docente che ha avviato il percorso con una classe terminale di scuola primaria (la n. 2) ha concordato con il team di ricerca la non opportunità a coinvolgere gli alunni di prima, con i quali ha ricominciato il ciclo, nel percorso, ma ha proseguito la sua partecipazione ai momenti di co-esplicitazione e riflessione previsti con il medio gruppo.

Infine una sola docente (la n. 1) ha proseguito il progetto per l'intero triennio, nonostante che il percorso di osservazione e raccolta dati in classe fosse stato inizialmente stabilito in due anni scolastici, perché in fase di riprogettazione si è concordato il forte interesse nella possibilità di osservare longitudinalmente l'azione didattica nello stesso contesto, dato che con la docente si era creata una efficace sinergia ed un produttivo interscambio di saperi ed informazioni, avendo ella assunto progressivamente una postura di ricerca efficace e riflessiva.

L'anno che ha visto una più ampia partecipazione è stato il 2014-2015, durante il quale è stato possibile intervenire su classi dell'intero ciclo e rappresentative di tutti gli ordini scolastici, dalla scuola dell'infanzia al termine dell'obbligo.

Nelle tabelle seguenti (le n. 3, 4 e 5) sono dettagliati i tempi del progetto ed i relativi interventi su tutti e tre i gruppi di livello partecipanti, per evidenziare gli intrecci e le ricorsività presenti.

Le attività degli insegnanti componenti il piccolo gruppo sono evidenziate in grigio.

L'analisi delle pratiche così organizzata, condotta per un periodo di tempo lungo e ripetuta secondo una struttura regolare che verrà descritta di seguito, ha innanzi tutto permesso agli insegnanti di introiettare la modalità di ricerca/formazione proposta e di assumere la riflessività sulla propria azione didattica come atteggiamento costante. Tale riscontro di tipo comportamentale può essere indicato come la prima traccia di cambiamento innescata dal percorso di formazione.

I vincoli di contesto hanno contribuito anche a definire la procedura attuativa degli studi di caso messi in campo, così come, secondo il processo tipico di questa tipologia di ricerca, dalle evidenze raccolte è stato possibile ridefinire il problema da indagare, sempre ricorrendo ad una ricorsività tra teoria e dati, e di specificare con più esattezza l'identità del fenomeno osservato, in una continua implementazione del processo che si è avvalso di una logica operativa di tipo circolare.

Tab. 3 – timetable piccolo gruppo 2013-2014

PRIMA ANNUALITA'				
	INS. 1	INS. 2	INS. 3 e 4	INS. 5
I LAB. MEDIO GRUPPO	08/01/2014			
I SEMINARIO GRANDE GRUPPO	17/01/2014			
Intervista introduttiva (ice-breaker)	13/01/2014	13/01/2014	13/01/2014	13/01/2014
Intervista introduttiva	16/01/2014	16/01/2014	16/01/2014	16/01/2014
Intervista esplicitazione video 1	22/01/2014	21/01/2014	28/01/2014	30/01/2014
VIDEO 1	25/01/2014	29/01/2014	30/01/2014	30/01/2014
Intervista studenti	25/01/2014	29/01/2014	30/01/2014	30/01/2014
Prima restituzione	18/02/2014	18/02/2014	18/02/2014	18/02/2014
II SEMINARIO GRANDE GRUPPO	31/01/2014			
III LAB. MEDIO GRUPPO	18/02/2014			
Intervista esplicitazione video 2	27/02/2014	27/02/2014	24/02/2014	03/03/2014
VIDEO 2	05/03/2014	05/03/2014	27/02/2014	03/03/2014
Intervista studenti	05/03/2014	05/03/2014	27/02/2014	03/03/2014
III SEMINARIO GRANDE GRUPPO	27/02/2014			
III LAB. ME-	07/03/2014			

DIO GRUP- PO				
Seconda restituzione	18/03/2014	18/03/2014	19/03/2014	7 e 19/03/2014
Intervista esplicatazione video 3	31/03/2014	31/03/2014	24/03/2014	27/03/2014
VIDEO 3	03/04/2014	03/04/2014	26/03/2014	27/03/2014
Intervista studenti	03/04/2014	03/04/2014	26/03/2014	27/03/2014
IV LAB. MEDIO GRUP- PO	08/04/2014			
Terza restituzione	05/05/2014	05/05/2014	05/05/2014	05/05/2014
V LAB. MEDIO GRUP- PO	12/05/2014			

Tab. 4 – timetable piccolo gruppo 2014-2015

	SECONDA ANNUALITA'				
	INS. 1	INS. 3 e 4	INS. 6	INS. 7	INS. 8
I LAB. MEDIO GRUPPO	02/02/2015				
Intervista introduttiva	10/02/2015	10/02/2015	10/02/2015	27/02/2015	16/02/2015
	5	5	5	5	5
I SEMINARIO GRANDE GRUPPO	16/02/2015				
II LAB. MEDIO GRUPPO	18/02/2015				
Intervista esplicatazione video 1	24/02/2015	10/02/2015	24/02/2015	02/03/2015	05/03/2015
	5	5	5	5	5
VIDEO 1	25/02/2015	23/02/2015	24/02/2015	20/03/2015	06/03/2015
	5	5	5	5	5
Intervista studenti	25/02/2015	23/02/2015	24/02/2015	20/03/2015	06/03/2015
	5	5	5	5	5

III LAB. MEDIO GRUPPO	17/04/2015				
II SEMINARIO GRANDE GRUPPO	22/04/2015				
Intervista esplicitazione video 2	23/04/2015	23/04/2015	20/04/2015	23/04/2015	16/04/2015
VIDEO 2	24/04/2015	23/04/2015	21/04/2015	24/04/2015	17/04/2015
Intervista studenti	24/04/2015	23/04/2015	21/04/2015	24/04/2015	17/04/2015
IV LAB. MEDIO GRUPPO	27/04/2015				
Intervista esplicitazione video 3	25/05/2015		27/05/2015		14/05/2015
VIDEO 2	25/05/2015		27/05/2015		15/05/2015
Intervista studenti	25/05/2015		27/05/2015		15/05/2015
Prima restituzione	23/06/2015	23/06/2015	23/06/2015	22/09/2015	23/06/2015
Visione video autonoma	Luglio – agosto 2015				
Verbalizzazione (riflessione scritta autonoma)	03/09/2015	05/09/2015			
Seconda restituzione	22/09/2015	22/09/2015			

Per la strutturazione dell'impianto è stata seguita la sequenza operativa proposta da Mortari (2007, p. 209), riportata nella tabella n. 6.

Elemento investigativo comune ed imprescindibile è riscontrabile nel dispositivo della triangolazione, che ha consentito di rispondere alla caratteristica di meticciamiento conferita alla scelta metodologica operata ai fini di rendere la ricerca il più possibile profonda e confrontabile.

Tab. 5 – timetable piccolo gruppo 2015-2016

TERZA ANNUALITA'	
	INSEGNANTE 1
I SEMINARIO GRANDE GRUPPO	19/01/2016
II SEMINARIO GRANDE GRUPPO	17/02/2016
I LAB. MEDIO GRUPPO	08/03/2016
Intervista introduttiva	10/03/2016
Intervista esplicitazione video 1	16/03/2016
VIDEO 1	20/03/2016
Intervista studenti	20/03/2016
II LAB. MEDIO GRUPPO	23/03/2016
III SEMINARIO GRANDE GRUPPO	22/04/2016
Intervista esplicitazione video 2	02/05/2016
VIDEO 2	03/05/2016
Intervista studenti	03/05/2016
Prima restituzione	10/05/2016
III LAB. MEDIO GRUPPO	27/05/2016
Seconda restituzione	01/06/2016

Nel corso del progetto sono state attuate le varie forme di triangolazione previste da Denzin (1970):

- Triangolazione dei dati, che sono stati raccolti in contesti, tempi e da attori differenti. Infatti si è scelto di rilevare tracce sia precedenti, sia contemporanee, sia successive all'azione, prodotte da insegnanti e da studenti, direttamente in classe e nei contesti di co-esplicitazione.
- Triangolazione dei metodi, in quanto sono state usate più tecniche e strumenti di raccolta, verbali scritte e orali, audio e video, tramite interviste, memoriali, riprese.
- Triangolazione dei ricercatori: le ricercatrici che hanno partecipato alla raccolta e all'analisi dei dati nonché alla formazione sono tre ed hanno analizzato le evidenze secondo prospettive differenti, ispirandosi all'approccio proprio dell'Analisi Plurale (Altet, 2012). Le diverse expertise possedute dalle ricercatrici, le quali hanno compiuto la propria indagine partendo da riferimenti relativi alla teoria dell'azione didattica, alla didattica disciplinare, alla didattica professionale hanno inoltre consentito anche la triangolazione delle teorie (Denzin & Lincoln, 1994).

Tab. 6 - Le tappe dello studio di caso

STAGE 1	Identificare il problema da indagare. Valutare la sua significatività. Approfondire la letteratura scientifica sull'argomento. Esplorare dei contesti reali in cui avvengono le pratiche.
STAGE 2	Formulare una serie di questioni per delineare l'identità dell'oggetto di indagine. Definire, sulla base delle questioni, i compiti del/dei ricercatore/i.
STAGE 3	Definire il campo di indagine. Stabilire i confini di tempo e di spazio.
STAGE 4	Individuare le tecniche adatte alla raccolta dati (improntate all'ecllettismo)
STAGE 5	Pianificare il processo Stabilire le fasi di ricerca
STAGE 6	Implementare il processo Raccogliere e analizzare i dati Produrre la teoria relativa secondo una delle seguenti logiche: lineare o circolare.
STAGE 7	Stendere il report Renderlo pubblico rispetto alla comunità di pratica ed alla comunità scientifica

Inoltre, essendo stato focalizzato un percorso di tipo longitudinale diacronico ed uno comparativo sincronico in stretta relazione l'uno con l'altro, si può affermare di essere riusciti ad ottenere una triangolazione degli spazi e dei tempi, ovvero una *multiple triangulation* (Denzin, 1970), necessaria agli studi di caso per incrementare la validità, la forza ed il potenziale educativo e contemporaneamente per diminuire l'impatto dei pregiudizi e della soggettività del singolo piano di investigazione e invece proporre punti di vista multipli (Thurmond, 2001).

Nel caso in questione, in cui si cerca di comprendere quali siano gli effetti di un percorso di formazione/ricerca originale su un gruppo di docenti sperimentatori, al fine anche di ipotizzare modellizzazioni da mettere a sistema per l'immediato futuro, lo studio di caso è efficace nel descrivere gli effetti, visibili e nascosti, in contesti reali, di interventi specifici e di studiare in quali situazioni e a quali specifiche condizioni determinate trasformazioni avvengono o non avvengono (Trincherò, 2004).

7.4. Il protocollo

Per poter cogliere elementi profondi del pensiero degli insegnanti coinvolti è stato messo a punto un protocollo di tecniche e di strumenti, che prevede una serie di sequenze di analisi complessa, ricorsivamente ripetute. Come è consueto nella ricerca di tipo qualitativo, il momento della raccolta dei dati e quello dell'analisi in alcuni casi sono di difficile separazione (Merriam, 2001): anche le verbalizzazioni prodotte in sede di co-analisi dei dati diventano, nel ripercorrimto spiraliforme per giungere ai nodi più profondi del pensiero sotteso all'azione, preziose evidenze e tracce alle quali applicare lo sguardo dell'indagine.

Il protocollo ha previsto una giustapposizione di strumenti differenti declinati nel tempo lungo del processo di osservazione e co-esplicitazione, utilizzati sia nella fase pre-attiva di progettazione e preparazione della lezione, sia nella fase attiva di azione, sia nella fase post-attiva di metacognizione e riflessione (Lenoir, 2014).

Dal punto di vista teorico, il repertorio è stato costruito a partire dalle tecniche proprie della Didattica Professionale, selezionate e strutturate in base alla natura dell'impianto di ricerca e alla necessità di studiare l'azione in collaborazione con tutti gli attori coinvolti, nel corso del suo svolgimento. Il protocollo è così costituito:

7.4.1. *Intervista di esplicitazione*

Basata sulla tecnica descritta da Vermersch (1991), è un tipo di interazione verbale che aiuta la verbalizzazione e l'emersione dei ragionamenti posti in essere, degli scopi realmente perseguiti, dei saperi teorici effettivamente utilizzati e dei preconcetti sottesi. Il soggetto non è lasciato libero di esprimere tutto ciò che vuole ma viene guidato dall'intervistatore sulla base di un obiettivo specifico precedentemente dichiarato.

È costruita attorno alla tecnica del rilancio (domande, riformulazioni, silenzi) destinati a facilitare e accompagnare la verbalizzazione di un particolare campo di esperienza (Vermersch, 2005) e si configura come semi-strutturata, per permettere da un lato il riferimento continuo all'obiettivo di indagine ed al compito osservato, dall'altro la libertà da parte dell'insegnante di soffermarsi ed approfondire aspetti dell'azione ritenuti significativi. Gli scopi dell'intervista, che ne hanno guidato la semistrutturazione, sono stati i seguenti:

- far emergere i ragionamenti posti in essere.

- Comprendere gli obiettivi assegnati al compito e quelli effettivamente perseguiti dal docente.
- Esplicitare i saperi teorici utilizzati.
- Rendere evidenti i teoremi in atto, i preconcetti e le rappresentazioni implicati nell'azione.

Tale modalità è stata utilizzata per due delle tappe del processo: in primo luogo per l'intervista introduttiva, utilizzata come *ice-breaker* dell'intero processo, in termini di familiarizzazione tra i soggetti implicati e tra il soggetto intervistato e le modalità del percorso.

Nel corso di questa intervista si è tentato di far emergere il pensiero e gli schemi consueti dell'insegnante rispetto all'orizzonte globale dell'indagine, che per il primo anno era l'azione, mentre per il secondo ed il terzo la trasposizione e la mediazione didattica. L'intervista introduttiva aveva come traccia oggettiva su cui compiere il processo di esplicitazione la progettazione annuale elaborata dal docente per la disciplina geostoria. Di essa si è cercato di far emergere la complessità ed in particolare di rendere espliciti: gli aspetti di competenza che il docente intendeva mobilitare nel corso dell'anno scolastico; gli obiettivi cognitivi fissati; le operazioni cognitive previste per gli alunni sul sapere geostorico; i nodi concettuali ed epistemologici organizzatori della progettazione; i mediatori e materiali ipotizzati.

In secondo luogo, per l'intervista sulla progettazione. Ogni videoripresa in classe è stata preceduta da un'intervista, condotta con il supporto dei materiali preparati dal docente o di schemi più o meno strutturati relativi alla progettazione della lezione. Attraverso rilanci e riformulazioni si accompagnava la verbalizzazione del particolare campo di esperienza legato alla predisposizione del dispositivo (Vermersch, 2005), cercando di far esplicitare gli obiettivi, le scelte compiute in termini epistemologici e metodologici, le previsioni rispetto allo sviluppo dell'azione.

La progettazione della lezione è stata considerata come cellula micro della progettazione complessiva, di cui evidenziare aspetto/i di competenza centrale nella sequenza didattica; struttura del compito allestito e fasi previste; materiali didattizzati predisposti; attese dell'insegnante rispetto al comportamento ed alla reazione degli alunni ed in termini più globali di apprendimento.

7.4.2. Videoripresa in classe

La videoripresa è stata effettuata da una delle ricercatrici durante le lezioni di Geostoria, concordando i tempi con l'insegnante. La durata del vi-

deo è allineata a quella della lezione e le riprese a disposizione sono di tempo variabile, tra 2 e 4 ore.

All'interno di tale situazione vengono poi isolate delle sequenze, costituite da episodi, eventi che vengono definiti da Altet (2003, p. 68), come unità di senso che presentano un'apertura, una fase intermedia ed una chiusura, organizzati attorno ad una interazione tra docente ed alunni. Altet declina gli episodi in base alla tipologia di comunicazione messa in atto in:

- episodi induttori, in cui l'insegnante introduce, guida e chiude il ragionamento, tipici di un processo di tipo persuasivo. L'insegnante è in posizione dominante e la funzione adattiva è svolta dagli alunni. Si inquadrano in un sistema di apprendimento di tipo ricettivo, che genera operazioni ricettive e informative, di memorizzazione, di raccolta di informazioni.
- Episodi mediatori, in cui gli scambi sono multipli e ricorsivi e vi è una sostanziale simmetria tra il docente, che prende in carico i contributi degli alunni e gli alunni stessi. È un sistema di apprendimento basato sull'ascolto e sullo scambio, che produce operazioni sia informative che produttive.
- Episodi adattivi, ovvero regolatori, centrati sull'alunno e spesso personalizzati. Gli scambi comunicativi sono improntati alla comprensione ed all'adattamento del docente al discente e si basano su un sistema di apprendimento costruttivo e ricostruttivo.

Per cogliere meglio le interazioni docenti-discenti sono state poste in azione due telecamere, una fissa, che riprendesse tutta l'aula per tutto il tempo previsto, una mobile, utilizzata per focalizzare su alcuni aspetti ritenuti importanti dalla ricercatrice o per offrire una doppia visione in momenti topici.

La presenza in classe di una delle ricercatrici in veste di operatrice video non può risultare ininfluente nel contesto e nell'analisi:

- A volte le insegnanti, soprattutto a partire dalla seconda annualità, quando il rapporto di fiducia e di collaborazione è diventato più stretto, le si rivolgono in azione (*Vero? Hai visto? vuoi riprendere più da vicino questo [artefatto, prodotto degli alunni, ecc.]? Che cosa penserà [nome]?*).
- La ricercatrice immersa nel contesto coglie elementi che non risultano evidenti nel video e nel momento dell'analisi porta un contributo differente rispetto alle ricercatrici che non sono entrate in aula.
- La cooperazione tra teorici e pratici diventa più profonda e più stretta: si condividono momenti esperienziali quindi si costruisce una sorta di background comune sulla pratica.

7.4.3. Intervista semistrutturata agli studenti

Dopo la videoregistrazione, per consentire la triangolazione dei dati, sono stati intervistati alcuni alunni, selezionati su base volontaria, rispetto alla lezione appena svolta. In questo caso le domande poste erano strutturate su indicatori che ripercorressero le concettualizzazioni emerse dalla precedente intervista con l'insegnante, per capire se l'intenzionalità del docente fosse stata recepita dai bambini.

7.4.4. Analisi delle evidenze

I dati raccolti sono stati analizzati prima separatamente dalle tre componenti del team di ricerca, quindi confrontati.

Per l'analisi non è stata seguita una tassonomia di indicatori rigidi, come avviene in molti casi di videoanalisi di matrice anglosassone (Santagata, 2012), ma si sono tenuti come traccia gli elementi sostanziali da osservare nel processo di insegnamento-apprendimento indicati da Vinatier & Altet (2008) per l'analisi di pratica:

- l'oggetto di apprendimento ed il rapporto del docente con il sapere;
- le interazioni tra i vari soggetti;
- Le dinamiche proprie del processo;
- la gestione del gruppo;
- il rapporto tra l'intervento dell'insegnante e la reazione degli alunni in termini di costruzione del sapere;
- il clima di classe.

A partire da questi punti, si è cercato di analizzare la co-azione privilegiando il punto di vista dell'insegnamento, individuando elementi presenti o assenti che caratterizzano la funzione didattica. L'elaborazione di ciò che l'insegnante fa o regola in azione è stata effettuata cercando di evitare il giudizio ed eliminando le categorie di positivo e negativo: la pratica non è buona o cattiva, ma significativa rispetto alle focalizzazioni assegnate all'osservazione delle singole sequenze. L'atteggiamento non giudicante è stato il centro di riferimento etico sia nel contratto implicito-esplicito stipulato con i docenti coinvolti, sia nel lavoro compiuto dalle ricercatrici. Inoltre il confronto tra le tre ricercatrici è stato ispirato alle modalità dell'*Analyse Plurielle* (Altet, 2012), per cogliere e far cogliere successivamente nell'incontro con gli insegnanti la multidimensionalità della pratica didattica e contestualmente per rispettare il principio della triangolazione.

7.4.5. Colloquio di co-esplicitazione

Successivamente all'individuazione di sequenze ed episodi ritenuti significativi nel processo di insegnamento-apprendimento, tra ricercatrici ed insegnanti si è svolto un incontro - colloquio per concettualizzare la situazione didattica in maniera condivisa sulle tracce oggettive.

Il colloquio non si è configurato come una vera intervista anche se sono state mutate dalle tecniche di intervista per la decifrazione di senso proposte da Faingold (2011) alcune delle chiavi che hanno permesso di focalizzare l'osservazione sull'agire del soggetto coinvolto.

La co-esplicitazione è stata infatti strutturata in due parti, una prima descrizione degli elementi presenti nella traccia osservata, un ripercorrimiento per comprendere e far emergere il senso dell'agire, in modo da favorire l'emersione dei valori soggiacenti alla pratica e per far mettere in discorso i saperi professionali impliciti.

Le due fasi corrispondono alle due tappe di presa di coscienza evidenziate da Piaget (1974): il *refléchissement*, che permette al soggetto implicato di verbalizzare il suo vissuto soggettivo e la *réflection*, ovvero il ritorno e la rilettura per attivare una comprensione più profonda.

7.4.6. Presa in carico personale dei materiali e verbalizzazione

Il contratto formativo prevedeva che i dati raccolti sarebbero stati resi disponibili ai docenti, ai quali sono stati consegnati tutti i video registrati nella rispettiva classe e le trascrizioni delle interviste. Non sono stati prescritti tuttavia né la presa in visione dei materiali, né alcun tipo di feedback.

Solo alcune insegnanti, quelle maggiormente fidelizzate al percorso, hanno ritenuto opportuno restituire delle brevi riflessioni scritte dopo la visione dei video. Pur se non strutturate, esse sono risultate uno strumento molto importante per comprendere la percezione del cambiamento da parte dell'insegnante e l'utilità che l'uso del video per la formazione ha rappresentato nel loro caso individuale.

7.5. Una doppia prospettiva

Da tale complessità si è desunta una doppia prospettiva di studio, legata ai due interessi di ricerca convergenti sulle modalità di professionalizzazione del docente:

1. Una prospettiva orizzontale, che si è concretizzata in una *cross-case analysis* (Yin, 2011), ed ha permesso di approfondire un discorso di tipo comparativo (comparative holistic case study, Yin, 2013) tra soggetti che mostrano un alto livello di analogia e tra situazioni di elevata coerenza locale. Lo scopo è quello di individuare il pensiero degli insegnanti ed i teoremi in atto impliciti nell'azione, deducibili in particolare dagli elementi di ricorsività e dagli schemi presenti nel processo di trasposizione e di mediazione didattica messo in campo dai docenti. La rilevazione di elementi di similitudine permette di fare ipotesi rispetto alla struttura del pensiero di comunità come una delle forme di pensiero pratico proprio della comunità professionale di appartenenza, connotante rispetto a questa e quindi rispetto alla propria identità individuale e professionale. Gli impliciti di pensiero possono rappresentare la chiave di partenza su cui riflettere per attuare forme di professionalizzazione che vadano a trasformare le pratiche e quindi incidano sull'efficacia degli apprendimenti e del funzionamento dei sistemi.
2. Una prospettiva verticale, concretizzata in un caso di studio longitudinale intensivo focalizzato su una insegnante che ha collaborato alla ricerca per tre anni scolastici consecutivi con la stessa classe di scuola primaria. In questo caso la co-analisi profonda e l'esplicitazione dei teoremi in atto hanno permesso di rendere visibili i cambiamenti operati nel corso d'azione della docente. Il processo trasformativo della postura della docente rispetto alle proprie pratiche e dei significati che l'insegnante attribuiva ai suoi formati pedagogici tipici, osservato nel contesto di riferimento ha permesso di comprendere gli esiti in situazione del dispositivo di formazione.

L'utilizzo dello stesso protocollo di raccolta ed analisi di dati e delle stesse tecniche e procedure, legate all'analisi di pratica ed all'analisi plurale in entrambi i casi in oggetto ha consentito inoltre di osservare la validità del dispositivo messo in atto sia in termini di ricerca che in termini di formazione, aprendo la strada alla riproducibilità del percorso stesso e della modellizzazione degli strumenti per l'indagine di analoghe situazioni future.

7.6. Lo studio di caso comparativo: dalle ricorsività dell'azione ai formati pedagogici

L'approccio all'azione degli insegnanti coinvolti nel progetto era stato osservato al termine del primo anno di lavoro, attraverso lo studio degli elementi connotanti, propri di ciascun soggetto implicato.

In questo primo periodo è stata fatta la scoperta che ha posto le basi per l'approfondimento e la ridefinizione degli scopi della ricerca nel biennio successivo: le docenti, pur lavorando in contesti differenti, condividono una modalità organizzatrice dell'azione che è stata sintetizzata con la definizione di ricorsività o ricorrenza.

Attraverso tali ricorrenze è stato possibile identificare e condividere con le docenti alcuni dei teoremi in atto generali, stabilendo che sono quelli che ne guidano l'agire.

La complessità delle evidenze emerse è stata descritta nel resoconto di ricerca di una delle ricercatrici del team, la quale ha dedicato al dettaglio del processo di mediazione osservato, oltre al suo percorso di dottorato, un volume in corso di pubblicazione.

In sintesi, l'azione delle insegnanti è stata riepilogata attraverso una struttura circolare di situazioni didattiche-tipo che si ripete ricorsivamente nel corso dell'azione e dà conto della rappresentazione del processo insegnamento-apprendimento realizzato in classe.

Le ricorsività delle insegnanti sono state schematizzate nel modo seguente (figg. n. 1, 2, 3):

L'analisi dei video e delle interviste, compiuta ripercorrendo i vari episodi che hanno dato vita al modello, ha fatto emergere alcune convinzioni profonde delle docenti coinvolte ed hanno permesso di ricostruire il senso delle loro pratiche, in particolare in riferimento alle idee su apprendimento, insegnamento e sapere.

Inoltre la visualizzazione dei cicli interni alla mediazione didattica agita ha consentito di elaborare un modello, funzionale alla relazione di insegnamento apprendimento, che parte da un insieme limitato di assiomi e consente di definire le relazioni tra le variabili e di verificarne gli effetti sull'organizzazione del sistema.

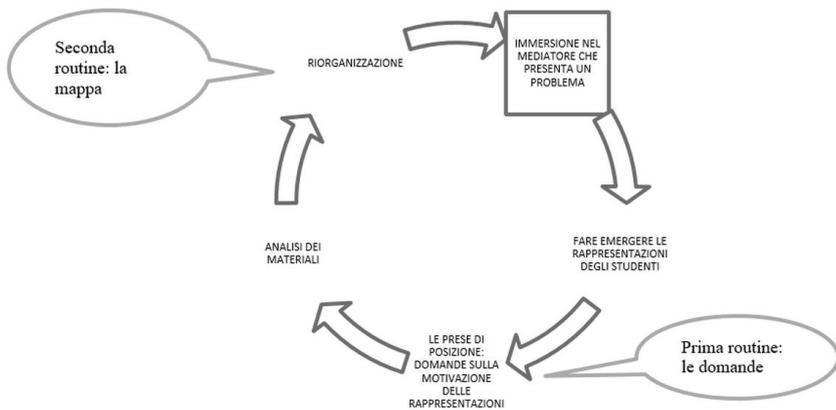


Fig. 1 - La ricorsività dell'Insegnante 1

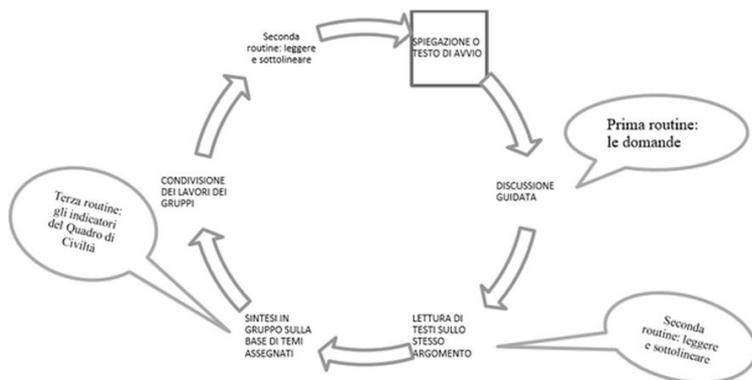


Fig. 2 - La ricorsività dell'Insegnante 2

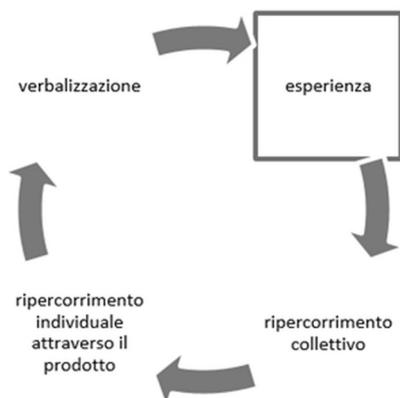


Fig. 3 - La ricorsività delle Insegnanti 3 e 4

Si è utilizzato come partenza il triangolo didattico di Houssaye (1998) e quello pedagogico di Develay (1992), per osservare come le diverse posture di insegnamento assunte dagli insegnanti e gli schemi d’azione presenti nella loro pratica provocassero tensioni negli assi connettori tra i poli insegnante – studente – oggetto culturale dovuti al diverso ruolo e rappresentazione assegnati ai poli stessi.

In questo modo ciascuna ricorrenza aveva una propria rappresentazione deformata del triangolo, in base alle concezioni implicite nell’agire del docente, in cui i poli si avvicinano o si allontanano dal dispositivo messo in campo e determinano l’ispessimento o l’assottigliamento degli assi che rappresentano la trasposizione didattica, il contratto didattico, il processo di autonomizzazione degli studenti.

L’applicazione di tali modelli e la triangolazione dei dati con le riflessioni emerse nel gruppo medio, al momento della loro condivisione in laboratorio, ha permesso di individuare alcuni dei nodi problematici sentiti dagli insegnanti come ostativi rispetto a processi efficaci di insegnamento-apprendimento.

In particolare, sono risultati complessi e spesso non risolti il rapporto tra trasposizioni didattiche esterne ed interne ed il ruolo che in tali procedure di didattizzazione, assiologizzazione, mediazione e mediatizzazione assumono il pensiero degli insegnanti e la cultura di comunità entro cui essi si trovano ad agire.

Questi primi esiti hanno portato i ricercatori a riconsiderare e riallineare il percorso di ricerca sulle esigenze manifestate dagli attori della formazio-

ne. Per questo il percorso di osservazione trasversale del secondo anno, regolato sul piccolo gruppo, ha tentato di indagare i concetti di trasposizione e mediazione didattica e di riflettere sulle concezioni del sapere di cui i docenti sono portatori e della relativa operazionalizzazione agita su di esso da parte degli insegnanti.

Gli elementi sui quali si sono concentrate l'osservazione e l'analisi sono stati:

- la progettazione dell'insegnante del percorso annuale relativo alla disciplina, e l'organizzazione e l'operazionalizzazione delle singole sessioni didattiche, includendo nella prospettiva le modalità di selezione ed assiologizzazione del sapere disciplinare.
- La scelta e l'utilizzo dei mediatori didattici e le operazioni cognitive da effettuare su di essi richieste agli studenti.
- L'idea di sapere e le modalità di avvicinare ad esso gli studenti.

L'esame di tali elementi ha permesso di far emergere i processi mediatori e l'intenzionalità educativa propri degli insegnanti e di osservare lo spazio di mezzo del Terzo Pedagogico, come territorio della relazione insegnante – studente – sapere, con il suo «arsenale di strumenti e procedure in esso incorporati» (Damiano, 2013, p. 319).

I dati raccolti hanno messo in evidenza non solo gli aspetti (progettazione, mediatori, valutazione) focalizzati nella domanda che ha guidato il filo di ricerca, ma hanno restituito anche una serie di concezioni e teoremi impliciti che sono andati a definire un quadro piuttosto ricco rispetto al pensiero dei docenti in formazione.

Alla luce della rappresentazione della sessione di classe come ricorsività, inoltre è stato possibile andare ad indagare nel profondo i singoli episodi anche alla luce della struttura propria della disciplina per comprendere in che modo il sapere geostorico si materializzasse in didattica agita sia dal punto di vista del docente che da quello degli studenti. In questa ottica è emersa un'evidenza interessante: il docente all'interno della sua pratica ricorsiva ha una serie di formati pedagogici di riferimento a cui fa riferimento in momenti topici dell'azione didattica ai quali assegna significati sul piano dell'efficacia dell'apprendimento condivisi a livello di comunità.

7.7. I formati pedagogici osservati

Partendo da questo quadro di concezioni si è focalizzata l'attenzione sulle modalità di organizzazione della lezione di storia negli insegnanti della scuola di base in quanto sono state notate, sia dalla visione dei video, sia

dalla co-esplicitazione, interessanti analogie sul piano dell'organizzazione tanto del sapere storico, quanto del dispositivo didattico allestito. Sono stati recuperati per l'analisi anche i materiali dell'insegnante 2, relativi al primo anno, proprio per la forte somiglianza della sua organizzazione della pratica a quella delle colleghe.

In particolare, sono stati individuate sequenze d'azione più volte osservate nei video e verbalizzate come procedure consuete nelle interviste, configurabili come formati pedagogici, intesi come ricorsività, routines proprie del corso dell'azione del singolo docente, ma simili (se non identici) nella loro strutturazione e nel senso ad essi assegnato anche in situazioni lontane per tempo, spazio, contesto. Gli insegnanti hanno accesso a questi formati in maniera assolutamente non totalmente cosciente (Veyrunes, Imbert & San Martin, 2014), sia nella progettazione che nell'azione. È stato osservato che vi ricorrono anche in fase di regolazione nel momento in cui si presentano delle problematiche all'interno della situazione didattica. Tali formati sono strutturati attorno a teoremi in atto soggiacenti all'azione (Vinatier, 2009) e derivano sia dalla cultura personale che da quella professionale dell'insegnante. In questo caso i teoremi in atto riguardano proprio la concezione del sapere storico e le rappresentazioni rispetto al clima di apprendimento da costruire in classe.

L'analisi dei video ha reso evidente la presenza di episodi ricorsivi nella prassi delle insegnanti 1, 2, 4, 7; tre formati pedagogici emergono come prioritari e spesso si innestano l'uno nell'altro:

1. il quadro di civiltà per organizzare la microprogettazione.
2. Il lavoro di gruppo come reificazione del lavoro per quadri di civiltà.
3. Il trattamento dei testi storici.

7.7.1. Il quadro di civiltà

Nell'ambito della scuola primaria uno dei formati maggiormente diffusi ed utilizzati è il Quadro di Civiltà (QdC), una forma di organizzazione e ricostruzione del sapere storico (Mattozzi, 2009) istituito a partire dalla visione braudeliana della storia come portato multiplo attraversato da punti di vista differenti, che ne mettono a sistema gli aspetti economici, sociali, politici, culturali, materiali.

Il QdC dunque si configura come una rappresentazione iconica e descrittiva dei tratti caratterizzanti la vita collettiva di gruppi umani, colti attraverso microdescrizioni organizzate attorno ad indicatori di tipo tematico.

Può essere utilizzato per lo studio di piccoli gruppi, di popoli ampi distribuiti in varie tipologie di strutture politiche, nazionali o sovranazionali. Il suo carattere descrittivo lo rende simultaneo e pertanto esclude dalla rappresentazione tutte le componenti legate all'operatore cognitivo "tempo" quali la successione, gli aspetti di trasformazione, la possibilità di cogliere evoluzioni, la processualità.

L'efficacia del dispositivo e la sua diffusione attraverso l'editoria scolastica, in particolare quella destinata alla scuola di base, ne ha determinato un ampio utilizzo nelle pratiche didattiche di molti insegnanti soprattutto di scuola primaria e di conseguenza una prassi sperimentata da parte di molte generazioni di studenti.

Nella prassi esso è passato nella sua esteriorità di operazione da far compiere agli studenti, ma non sempre appare chiaro quali siano gli obiettivi di apprendimento e le motivazioni di tipo teorico, relativi alla tematizzazione storica, che ne determinano la scelta.

In pratica i modelli teorici possono incidere sulla prassi solo se riescono a trasformare tale senso comune ed a sostituirsi ad esso in maniera profonda (Baldacci, 2010), altrimenti il diaframma di quella che Bruner (1996) definisce pedagogia popolare farà passare attraverso le sue maglie solo alcuni aspetti dei modelli o dei sistemi di riferimento, a volte solo quelli più di superficie, spesso esclusivamente le parti procedurali o operative, ma svuotate del senso originario e piegate a scopi e contesti eterodeterminati (Trincherò, 2013).

A tale proposito il modello didattico del QdC risulta assorbito in questi termini dai docenti, per l'apparente semplicità operativa che lo connota e per la possibilità che offre di impegnare tutta la classe contemporaneamente nell'attività programmata.

Dalle interviste con le docenti di scuola primaria si evince una loro attenzione a questa modalità operativa, supportata dalla frequenza di corsi e dall'accesso a materiali informativi. Per esempio l'insegnante 2 dichiara:

*Abbiamo fatto corsi di formazione con Mattozzi e con Brusa sul Quadro di Civiltà. Seguo molto i testi di Mattozzi per... come organizzazione del lavoro.
(insegnante 2, intervista 16/01/2014)*

In effetti dai video girati nella sua classe si vede che è una modalità consueta di lavoro, introiettata dagli alunni nelle procedure, ma deprivata di quella che è la sua caratteristica fondamentale, la dimensione descrittiva di uno stato, che invece esclude la possibilità di dar conto di processualità storiche.

Esso si limita a diventare una sintesi di un sapere già dato, attinto da sussidiari o da altro tipo di manualistica didattica, sintesi che viene schematizzata assegnando le informazioni desunte a categorie che i docenti chiamano indicatori: società, politica, cultura, ecc.

7.7.2. Il lavoro di gruppo

Anche il lavoro di gruppo si connota come formato con una sequenza di azione comune e reiterata, spesso collegata al qdc in quanto interpretato come sua reificazione operativa nel momento in cui i cosiddetti indicatori del quadro, ovvero le tematizzazioni che lo connotano dal punto di vista della struttura storico-epistemologica, vengono utilizzati come organizzatori per il lavoro dei vari gruppi e come oggetto della consegna assegnata dall'insegnante.

Infatti è prassi comune avviare il lavoro suddividendo materiali testuali tra i vari gruppi e chiedere che questi sintetizzino i testi sulla base di uno degli indicatori, in forma di produzione scritta.

Al termine è sempre previsto un momento di socializzazione, in cui uno degli alunni riferisce o legge ai compagni quanto compilato, quindi i lavori dei singoli gruppi vengono assemblati in un prodotto comune, testo o mappa.

7.7.3. Il trattamento del testo

Entro la procedura di sintesi assegnata ai vari gruppi è interessante osservare come gli alunni lavorino sui testi. La routine prevede lettura – sottolineatura – divisione in sequenze – assegnazione di titoli sintetici alle sequenze – assemblaggio finale scritto.

Tale modalità è ampiamente generalizzata nella scuola e la riflessione su questa è stata oggetto di uno dei laboratori del gruppo medio, in quanto per gli insegnanti non risultava esplicito che si era in presenza di un meccanismo, proprio del trattamento del testo narrativo fictionale, trasferito al testo storico, senza tener presente della particolarità strutturale di quest'ultimo, che non rispetta a livello di costruzione gli stessi vincoli della narrazione, ma ha organizzatori propri, interni, diversi dalla sequenza.

Tale formato risulta forte e strutturato tantoché è stato osservato come momento tipico della regolazione in azione: nella terza videoripresa della lezione dell'insegnante 2 (03/04/2014), si assiste ad un lungo momento, attorno al minuto 30, in cui l'insegnante perde il controllo della classe ed il

filo conduttore della lezione a causa di una difficoltà nel far funzionare la LIM e quindi non può mostrare i materiali preparati né far svolgere alla classe il lavoro che aveva previsto. Nell'emergenza dell'azione, recupera il controllo utilizzando delle copie di un brano che aveva predisposto come studio domestico, distribuendole agli alunni ed invitandoli a leggere, sottolineare, dividere in sequenze e fare la sintesi. Il formato riemerge in maniera quasi automatica nel momento della presa di decisione immediata e colma un vuoto di attività che avrebbe compromesso il proseguire della lezione.

Nella tabella n. 7 si riportano alcuni dei significati attribuiti dalle insegnanti al formato pedagogico Quadro di Civiltà, attraverso frammenti delle evidenze raccolte attraverso le interviste e le co-esplicitazioni.

Tab. 7- Il pensiero delle insegnanti sul formato Quadro di Civiltà

Insegnante	1	6	7	2
Quadro di civiltà	<i>Ogni gruppo avrà un indicatore: per esempio la città, com'era la città oppure gli aspetti del commercio, dell'agricoltura... (intervista 24/02/2015)</i>	<i>Usiamo gli indicatori del quadro di civiltà, i soliti: l'economia, la cultura, gli aspetti insomma... sociali, familiari... li cerchiamo anche nei libri (intervista 27/05/2015)</i>		<i>Li ho lasciati scegliere da soli quali categorie considerare del quadro di civiltà perché loro prendendo in esame tutti, tutti i quadri di civiltà studiati, dovevano far emergere le trasformazioni perché questo è ciò di cui avevamo parlato, nel quadro di civiltà deve venir fuori anche la trasformazione dei vari indicatori (intervista 27/02/2014)</i>

Insegnante	1	6	7	2
Lavoro di gruppo	<i>faccio lavoro di gruppo, loro hanno dei compiti assegnati ed alla fine un rappresentante di ogni gruppo riferisce. (intervista 13/01/2014)</i>	<i>Lavorano sempre in gruppo: loro sanno già cosa devono fare così arrivano e si mettono subito in gruppo senza problemi. (intervista 10/02/2015)</i>	<i>faccio molto il lavoro di gruppo: do testi diversi a ciascuno gruppo, così possono sintetizzarli e riferirli agli altri. (intervista 27/02/2015)</i>	<i>sì sì, gli alunni sono divisi in gruppi, hanno i materiali, li analizzano e da quelli tirano fuori in base all'indicatore dato. (intervista, 16/01/2014)</i>
Trattamento del testo storico	<i>Devono riuscire a sintetizzare, quindi leggere, cercare informazioni, sintetizzare. (intervista 18/03/2014).</i>	<i>Nel lavoro di gruppo loro leggono, ognuno ha un testo, poi girano, li leggono e sottolineano le parti importanti. (intervista 10/02/2015) Mappe concettuali che alla fine, proprio alla fine di tutto, metteremo insieme. (intervista 10/02/2015)</i>	<i>Sottolineano in testo, poi dividono in sequenze, scrivono il titolo accanto, alla fine ripetono alla classe. (intervista 19/03/2014).</i>	<i>...leggete, sottolineate le parole chiave, fate la sintesi partendo dalle parole chiave (video 29/01/2014)</i>

7.8. Gli aspetti di cambiamento nelle pratiche

Per rilevare il cambiamento occorre quindi centrare l'attenzione sulle tipicità (Theureau, 2000), ovvero quei tratti prototipici che rappresentano unità significative di pensiero profondo incarnato nell'azione stessa e che vanno a costituire i momenti topici a livello di pensiero in atto.

Essendo archetipi profondi essi per essere resi visibili vanno fatti emergere dalla relativa microazione corrispondente e soprattutto situati nel contesto di riferimento pratico entro cui si reificano ed assumono significato. Secondo la prospettiva di Altet (2003) l'elemento visibile ed osservabile dell'azione è il compito, inteso, secondo la visione propria della psicologia del lavoro, come il sistema composto dalle istruzioni che definiscono gli obiettivi di lavoro, dal dispositivo predisposto dall'insegnante per conseguire tali obiettivi, dai mediatori e materiali scelti, dalle operazioni cognitive previste su di essi, dallo spazio-tempo assegnato e da quello realmente occupato dagli studenti.

Come già precedentemente affermato, le typicalità si reificano in azione attraverso i formati pedagogici, unità osservabili ricorsivamente presenti nella prassi dell'insegnante, ma anche di insegnanti diversi, in quanto facenti parte della cultura della comunità scolastica.

Nell'osservazione del percorso longitudinale dell'insegnante 1, al fine di orientare e dirigere l'attenzione all'interno delle 20 ore di video e dell'ampio corredo di tracce verbali, i formati pedagogici hanno rappresentato un interessante punto focale per selezionare i frammenti da portare all'attenzione della docente e avviare insieme il processo di assegnazione di senso, di presa di coscienza sulle proprie pratiche consuete, di riflessione rispetto alla loro efficacia ed al ruolo assegnato nel processo di insegnamento-apprendimento.

Successivamente, in un procedimento che è risalito dal singolo frammento all'impianto globale, l'attenzione è stata posta sugli elementi ritenuti significativi all'interno del profilo professionale del docente, la cui analisi ha sostenuto il processo di ideazione e strutturazione del curricolo (si veda il cap. 6), ovvero le modalità di progettazione, a livello sia macro che micro, e le concezioni sulla trasposizione didattica e sulla mediazione, nella loro reificazione in pratica.

La prospettiva attraverso cui è stato attivato il processo di analisi delle pratiche è stata quella della trasformatività: nell'ambito di un percorso lungo, completamente accompagnato da interventi di formazione a più livelli e sostenuto da uno strettissimo feedback tra la docente implicata ed il gruppo di ricerca, si è potuto mettere in luce il progressivo cambiamento realizzato non solo a livello di azione, ma anche di risignificazione della stessa. In termini complessivi è possibile affermare, in accordo con le riflessioni della docente, che si è trattato di un processo di ristrutturazione della postura professionale dell'insegnante, in senso profondo ed identitario.

7.9. Il cambiamento di senso assegnato ai formati pedagogici

Come già delineato dallo studio di caso comparativo che ha messo a confronto le pratiche delle diverse docenti coinvolte nel percorso di analisi, uno degli spunti più interessanti per la ricerca è riscontrabile nell'emersione dalla pratica dei formati pedagogici, alcuni propri del singolo docente, altri diffusi in senso trasversale.

Lo step successivo a quello della descrizione ed interpretazione di tale fenomeno, sia nel contesto della didattica generale che dello specifico disciplinare, è consistito nel comprendere le motivazioni che determinano la riproduzione del formato, il senso che l'insegnante assegna ad esso, le possibilità di trasformazione di tale senso, oltre la resistenza del modello.

Nel caso della maestra 1 è stato identificato un particolare formato pedagogico determinante nella prassi e nel pensiero dell'insegnante, che è stato definito come "raccolta ed annotazione delle opinioni e dei pensieri degli alunni".

Tale formato si è rivelato fin dalle prime riprese come fortemente connotante rispetto al lavoro della maestra. La sua filosofia educativa mostrava infatti una profonda influenza dell'attivismo e l'idea che ogni attività proposta in classe dovesse partire dal bambino e che l'insegnante non fosse altro che un attivatore, un motivatore rispetto all'azione dello studente era per lei centrale.

Nel corso della prima intervista introduttiva, alla richiesta da parte della ricercatrice di esplicitare meglio cosa significasse per lei l'espressione più volte ripetuta «partire dal bambino» o «rendere protagonista il bambino», l'insegnante 1 cercava di chiarire attraverso degli esempi:

R.: cioè io non è che spiego. Magari un bambino leggeva ed insieme discutevamo. Secondo voi, questo testo, da chi è stato scritto, perché è stato scritto, come è stato scritto? Qui io non ho spiegato, non ho dato io.

D.: Ok. quindi diciamo testo tu fai queste domande. Quando pensi di aver finito? Quando ti fermi su un testo?

R.: quando penso di aver detto tutto riguardo quel testo.

D.: quando pensi che loro hanno detto tutto?

R.: sì.

D.: e come fai a capire che hanno detto tutto?

R.: quando non hanno più niente da dire.

(Intervista 13/01/2014)

Ciò che è andato emergendo nel tempo dalle parole dell'insegnante è l'attenzione che dedicava nel lasciare la parola ai bambini in maniera completa, assicurandosi che tutti avessero la possibilità di esprimersi.

Il suo dispositivo si configurava come una raccolta di opinioni o di pareri, che non erano mai sottoposti al giudizio, né smentiti, né confermati. Lo stimolo da parte dell'insegnante era costruito non per verificare o ripercorrere un sapere, ma per raccogliere pareri ed opinioni. Le formule di apertura delle sue domande stimolo erano sempre: *secondo te, cosa ne pensate, quali sono le vostre opinioni/pensieri/idee in merito.*

Una variante era riscontrabile nelle domande poste sul futuro, in forma di ipotesi o previsioni che i bambini erano chiamati a fare rispetto al loro percorso di studio: *cosa vi piacerebbe sapere?, secondo voi cosa andremo a scoprire?, ecc.*

La conferma che tale dispositivo fosse un vero e proprio formato pedagogico a cui l'insegnante attribuiva un importante significato sia sul piano etico che sul piano dell'apprendimento, si è avuto dalla visione dei primi due video.

In essi infatti è stata rintracciata una sequenza ricorsiva e costante, già anticipata in sede di progettazione.

Nel corso dell'intervista sulla progettazione del primo video l'insegnante infatti aveva descritto una sequenza di lezione sulle origini della terra in cui forniva ai bambini quattro testi, che a suo avviso rappresentavano quattro interpretazioni differenti del fenomeno fornite da altrettante discipline: la scienza, la religione, il mito e la letteratura. Dopo aver letto i brani aveva previsto un momento di confronto con i bambini:

R.: E secondo loro? Ce n'è una più giusta dell'altra? E perché? E quindi ascoltiamo le loro ipotesi. Magari le appuntiamo oppure loro le appuntano su un pezzo di carta, quindi le appunteremo. Poi, pensavo di fare, dopo averli ascoltati tutti, pensavo di fare il ... dividere in gruppo.

D.: aspetta. Quindi ascolteranno le varie ipotesi e cosa faranno in pratica? Ragioneranno su...

R.: ragioneranno su quello che hanno ascoltato, e secondo loro quale delle quattro ipotesi che hanno ascoltato, quale secondo loro è la più giusta e perché...

(intervista 21/01/2014)

Nonostante i rilanci dell'intervistatrice l'insegnante non riusciva ad esplicitare la funzione cognitiva assegnata a tale raccolta ed annotazione di opinioni, pur ribadendola come indispensabile per lo svolgimento della lezione.

R: la riflessione dei bambini è, noi la stimoliamo con alcune domande stimolo. Quindi: secondo te chi ha ragione e perché? Poi se uno vuole fare una riflessione sua è libero di farla.

Formazione dei gruppi di lavoro in base alle riflessioni fatte. Io perché volevo...

D: cercare una certa corrispondenza...

(intervista 21/01/2014)

L'insegnante era convinta che una multiprospettività di approcci di fronte alle questioni storiche fosse di per sé una procedura problematizzante, ma comunque aveva bisogno che i bambini risolvessero il problema di fondo scegliendo un orizzonte di verità.

La lezione si svolge effettivamente in maniera molto aderente alla progettazione narrata nell'intervista, con la differenza che l'insegnante assegna ad un mediatore analogico, una drammatizzazione, il ruolo di far conoscere ai bambini le quattro ipotesi sull'origine della terra.

Quattro insegnanti infatti impersonano le quattro discipline e leggono i testi selezionati.

Successivamente si vede la lunga sequenza della raccolta delle opinioni rispetto all'ipotesi più valida. L'insegnante annota tutte le risposte dei bambini, enfatizzando questa operazione: *io scrivo mentre voi rispondete, aspetta che devo prendere appunti*, oppure ripetendo la risposta del bambino mentre la scrive.

Questa parte della lezione va oltre il tempo assegnatole in sede di progettazione (l'insegnante aveva previsto circa 10 minuti) ed occupa una lunga sequenza di circa mezz'ora.

Terminata la sequenza l'insegnante prosegue con una seconda attività che aveva programmato, la strutturazione di una mappa riassuntiva delle precedenti letture. Per la restante durata della lezione gli appunti relativi alle opinioni dei bambini non vengono più presi in carico.

Di nuovo, invece, alla fine della lezione, ritorna il formato pedagogico della raccolta di opinioni. Questa volta si tratta di dare un parere sulla riuscita o meno del prodotto che hanno elaborato. Anche questa volta tutti i bambini presenti sono interpellati, così come era stato precedentemente affermato in sede di intervista sulla progettazione:

D.: e tu come fai? Solleciti? Che domande potresti fare?

R.: potrei dire: che pensi tu, del tuo percorso? Pensi di aver fatto un buon lavoro? Di esseri impegnato sempre? riesci a dirmi e raccontarmi e rielaborare bene quello che la maestra ti voleva comunicare... oppure pensi che potevi stare, essere più

attento, una cosa magari in più tua. Quindi portarli a riflettere... (intervista 27/02/2014)

In entrambi i casi la maestra utilizza il verbo «riflettere» per definire il processo che tenta di innescare nei bambini. Evidentemente la domanda stimolo relativa al proprio pensiero o alla propria opinione rappresenta per lei un attivatore dei meccanismi cognitivi o almeno dovrebbe favorire la consapevolezza rispetto ai saperi messi in gioco durante la lezione.

Il formato si è ripresentato in modo ancora più evidente nella seconda lezione videoripresa (video 05/03/2014).

In questo caso l'insegnante intendeva lavorare sul processo di omniazione ed aveva allestito un setting per iniziare l'attività che prevedeva una valigia piena di oggetti, attorno cui i bambini si sono seduti.

Tali oggetti secondo la maestra erano «fonti» per l'argomento storico prescelto. In realtà si trattava in alcuni casi di fonti dirette ed indirette (libri, immagini di reperti), in altri casi di strumenti (mappamondo, mappe), in altri ancora di oggetti di varia natura, che dovevano suggerire non tanto concetti connessi al tema, ma evocare il senso della scoperta e del viaggio.

I bambini prima osservano la valigia e successivamente la maestra introduce la lezione denominandola *un viaggio alla scoperta dell'uomo*. Poi avvia la raccolta di opinioni negli alunni, questa volta chiedendo:

Secondo voi, tutte queste cose che vedete qui, ci serviranno per arrivare dove? Quale sarà la tappa finale del nostro viaggio? Cosa andremo a scoprire? (min. 7.50).

Il formato si riproduce esattamente nella stessa modalità per tre volte. Dopo questa domanda iniziale, a cui i bambini rispondono più o meno la stessa cosa, ovvero l'uomo oppure l'origine dell'uomo, visto che la maestra ha anticipato l'argomento, ne viene posta un'altra: *Cosa vi piacerebbe scoprire? Cosa vorreste andare a studiare?* (min. 15.03). Le risposte si susseguono e la maestra annota su carta, sempre con la stessa enfaticizzazione. La sequenza è molto lunga, circa 20 minuti.

La terza ripetizione del formato arriva nel momento in cui i bambini sono invitati a prendere un oggetto dalla valigia. La domanda è: *perché hai scelto proprio questo oggetto?* In questo caso si evidenzia in modo molto netto che l'importanza da parte della maestra non è attribuita al contenuto o alla concettualizzazione implicita nella risposta, ma al fatto che ciascun bambino risponda e dia una motivazione.

Tale fattore si rivela a proposito di un episodio che accade: uno dei bambini, che verrà indicato come M., rimane senza oggetto perché si è distratto durante l'operazione. La maestra lo invita a prendere ciò che è rimasto nella valigia e senza attenderne la scelta gli porge un rotolino di carta chiuso da un nastro. Non è chiaro cosa sia, nemmeno ad una visione completa del video, in quanto non viene mai aperto. Durante il successivo giro di domande i bambini esprimono variamente la loro opinione cercando di spiegare perché abbiano preso uno o l'altro oggetto. Naturalmente possono dare solo risposte generiche: non hanno avuto il tempo di esaminare gli oggetti né prima né dopo la scelta. La risposta quindi è istintiva, legata alle curiosità che possono suscitare. Arriva il turno di M., la maestra chiede anche a lui perché abbia scelto quell'oggetto. M. in realtà non l'ha scelto, l'ha preso dalle mani dell'insegnante e non sa di cosa si tratti perché non ha aperto né osservato l'oggetto. Tuttavia il formato pedagogico è sufficientemente stato introiettato anche dagli alunni per permettergli di uscire facilmente dalla situazione apparentemente complessa e risponde: *perché sono un tipo curioso, mi piace la sorpresa*. La sua risposta viene annotata così come le altre e accolta senza commenti.

Anche questa volta il paziente lavoro di trascrizione effettuato dalla maestra rimane senza apparente utilizzi e le risposte dei bambini non vengono riprese né usate nel corso della lezione.

La triplice ricorsività del formato in una lezione di circa tre ore, della quale occupa circa due terzi, ne fa comprendere la pregnanza nella pratica dell'insegnante.

Nel corso dell'intervista preparatoria era stato in parte anticipato questo uso:

R.: E poi... io faccio ancora delle domande, pensa all'uomo e all'evoluzione dell'uomo... e poi che cosa ti incuriosisce? Perché poi a me piacerebbe che loro percepissero il fatto che io vado anche a scegliere, a stimolare delle conoscenze che sono delle loro curiosità, quindi la maestra ci aiuta a scoprire ciò che noi vorremmo scoprire. Che cosa vorresti approfondire? Lo scriviamo tutto, scriviamo tutto quello che loro vogliono approfondire, quando non viene fuori io medierò sempre...

D.: quindi li porterai ad una conoscenza che...

*R.: li porterò ad arrivare a dire che noi dobbiamo scoprire per ogni momento.
(intervista del 27/02/2014)*

La maestra lo riveste di un valore di scoperta e di esplicitazione delle curiosità dei bambini che secondo il suo pensiero dovrebbe essere l'innescò per andare a costruire il sapere.

Le parole dell'insegnante 1 ci riportano ad una logica secondo la quale è indispensabile partire da ciò che pensa l'alunno, perché la sua opinione ha un valore oggettivo qualunque essa sia, anche nel caso in cui non sia legata ad un preciso sapere.

L'insegnante riconosce che la valenza è emotiva più che cognitiva ma non si pone ancora il problema di connettere le due dimensioni ad obiettivi precisi di apprendimento.

D.: tu credi che il domandarsi il perché sia una situazione problematica per il bambino.

R.: se non lo è la diventa. Magari non lo è...

D.: come lo diventa?

R.: lo diventa perché in quel momento si chiedono il perché, quindi diventa un problema.

(intervista del 27/02/2014)

Anche nel momento in cui la ricercatrice prova a instillare il dubbio sull'efficacia del porre questo tipo di domande, la maestra non recede dalla sua opinione e svela un suo teorema in atto: porre domande, indurre i bambini a chiedersi il perché delle cose significa problematizzare. Ancora viene devoluta ai bambini una delle competenze più importanti dell'apprendimento della storia, appunto la problematizzazione. Per mobilitare le risorse necessarie ad esercitare la competenza tuttavia sarebbe necessario un percorso guidato che operazionalizzi il sapere per mezzo di strategie cognitive ben precise, mettendo in relazione fatti e concetti con i contesti, individuando temi di discussione fondati su conoscenze di base, facendo emergere domande significative legate a tali temi.

L'incontro di co-esplicitazione successivo al secondo video centra gran parte dell'attenzione proprio sull'indagine di tale formato pedagogico e sul significato delle domande poste agli alunni.

D.: e la domanda che tu hai fatto ai bambini una volta che i bambini avevano il loro materiale: perché avete scelto quegli oggetti?

R.: è una domanda che faccio spesso per capire non solo dal punto di vista cognitivo, ma a livello emotivo...non so, se ricorda a loro una sensazione, un ricordo, una conoscenza... cerco di capire che cosa significa quell'oggetto per loro e come posso utilizzarli... nel mio percorso.

D.: rimanda ad una questione emotiva perché di cognitivo non c'è niente. Come fanno a risponderti, a dirti perché ha scelto l'oggetto... non ha avuto nemmeno modo... pensavo al bambino che ha il rotolino, in realtà il rotolino lo hai dato tu,

perché lui era rimasto senza niente... ed è stoa molto furbo perché ti ha risposto che a lui piacciono le sorprese...

R.: ci ho ripensato in effetti nei giorni dopo...

D.: ma perché? Perché è qualcosa che valorizzi molto, la curiosità e quindi il bambino ha capito quello che ti doveva rispondere. Sì, il fatto stesso che glielo avevi dato tu, cioè, giusto per dirti quanto i bambini ci conoscono.

R.: sanno precisamente quello che io vorrei sentirmi dire.

(Co-esplicitazione 7/03/2014)

L'insegnante, dopo aver rivisto le sequenze e averle commentate con le ricercatrici ha preso coscienza del meccanismo che si è instaurato in classe: il contratto didattico condiviso con gli alunni prevede che questi ultimi abbiano perfettamente compreso le aspettative della maestra e rispondono di conseguenza. Così appare evidente che il formato pedagogico sia stato introiettato anche dalla classe, la quale si aspetta tale modalità e reagisce mettendo in atto strategie utili a far proseguire l'attività.

Ciò che non è certo è quanto il formato sia utile a fini cognitivi, di ricostruzione del sapere storico o di mobilitazione della competenza legata alla problematizzazione presente nelle intenzioni della maestra: appare maggiormente funzionale ad un fare per fare, ad una attività fine a se stessa, non identificabile con un vero e proprio compito.

Durante la visione autonoma dei video che l'insegnante ha condotto nel corso dell'estate (per contratto alle insegnanti è stato fornito tutto il materiale raccolto, in video, audio e trascrizioni) si è soffermata su due aspetti del proprio agire didattico che l'hanno messa in crisi e che ha annotato in una estemporanea verbalizzazione (tramite scambio informale di mail) condivisa con una delle ricercatrici:

1. lo spazio di parola occupato da lei stessa, giudicato eccessivo ed invasivo
2. Il fatto che l'attenzione che era convinta di dedicare alle esigenze degli alunni «cadesse nel vuoto». Espressione con la quale intendeva esprimere la consapevolezza di non aver mai rimesso in gioco le opinioni e le questioni poste dai bambini.

L'importanza delle considerazioni emerse da tale verbalizzazione è stata giudicata tale, in termini di analisi e di ricerca, da portare le ricercatrici ad aggiungere nel protocollo di raccolta ed analisi dei dati una verbalizzazione scritta personale, su base volontaria, successiva alla consegna del materiale al termine dell'anno scolastico, da condividere con le ricercatrici.

La riflessione sul formato pedagogico produce, in base all'osservazione dei video del secondo anno, una trasformazione piuttosto evidente.

L'insegnante non abbandona il formato, né la concezione ad esso intrinseca dell'importanza delle opinioni dei bambini ma rivede la struttura profonda del meccanismo secondo il quale l'azione didattica deve partire dalle esigenze poste dai bambini, riuscendo a trovarne il senso in termini cognitivi e quindi a rivestirlo di efficacia in termini di apprendimento.

Nell'intervista preparatoria alla prima lezione ripresa, condivide con la ricercatrice le modalità in base a cui ha pensato e progettato l'attività:

R. ti avevo già accennato che in storia sto portando avanti il discorso degli Egizi. All'interno di questo discorso erano venuti fuori due problemi da parte dei bambini. Uno era sempre nell'ambito della contemporaneità, no? Mi chiedeva: mentre noi stiamo studiando questo, mentre gli Egizi in questo periodo storico stavano affrontando questa situazione dal punto di vista economico, cosa accadeva in altre parti del mondo? Quindi questo io l'ho tenuto sospeso come problema. Un altro ragazzino, ascoltando l'interrogazione di un compagno... questo ragazzino che mi stava riferendo parlava dei prodotti dell'agricoltura e a un certo punto ha detto che si coltivava il mais. E l'altro ha detto: no, perché il mais l'abbiamo conosciuto dopo, questo per conoscenze sue, pregresse, questi due problemi li ho tenuti sospesi e ho detto che li avremmo approfonditi, ci saremmo tornati. Questi due aspetti che per loro erano problemi ma secondo me potevano essere invece come posso dire, abilità perché io li ho trovati generativi in questo momento. (intervista 24/02/2015)

L'insegnante continua a raccogliere ed annotare i pareri dei suoi alunni ma ha cambiato due elementi fondamentali:

1. chiede e autorizza pareri, opinioni o domande centrate sul sapere, su nodi concettuali o su ipotesi interpretative rispetto agli argomenti che stanno trattando in classe.
2. Riprende le riflessioni significative e le fa diventare generative rispetto alle nuove attività del percorso.

Il video (25/02/2015) mostra infatti che l'insegnante, attenendosi in maniera molto aderente alla progettazione, rilancia le due domande e soprattutto allestisce l'intero dispositivo didattico attorno ad esse.

Gli elementi più interessanti sono relativi alla trama degli aspetti di competenze che richiama alla mobilitazione o inizia a strutturare. La lezione non ha più bisogno del fare per prendere corpo e coinvolgere gli alunni, perché è organizzata attorno a nodi predefiniti che vanno a rappresentare gli obiettivi cognitivi assegnati. Di fatto la maestra passa dalla progettazione di una attività alla progettazione di un vero e proprio compito.

D.: tu poni delle domande ai bambini chiedendo: cosa osserviamo su questo planisfero per farli riflettere. Cosa ti aspetti che risponderanno? Ti sei simulata un percorso di risposte?

R.: io credo che loro ripenseranno a quello che era venuto fuori qualche giorno fa. Sicuramente mi diranno alla contemporaneità di... queste civiltà antiche in questo periodo storico. Credo sia questo e io dico sì, poi andiamo a fare il focus su un aspetto del quadro di civiltà che è l'aspetto economico e poi andiamo a fare riferimento proprio all'agricoltura in questo periodo storico.

D.: in questo modo incroci tre competenze: tema, spazio e tempo...

R.: infatti ce li avevo messi tutti e tre quando ho descritto.

D.: quindi lo avevi previsto?

R.: sì sì, nella progettazione.

(intervista 24/02/2015)

Dal frammento di intervista si nota un cambiamento di approccio. La generatività delle domande dei bambini ha spostato il focus su un piano strettamente cognitivo. La maestra, che nel frattempo, partecipando ai lavori del medio gruppo, si sta appropriando della struttura della disciplina analizzandone le operazioni cognitive e i nuclei fondanti, applica la nuova consapevolezza epistemologica alla progettazione, organizzandola attorno ad una tematizzazione (l'economia) e a coordinate spazio-temporali precise.

Del resto le considerazioni degli alunni vanno in tale direzione. Essi erano interessati dalla contemporaneità dei fenomeni ed avevano chiesto chiarimenti invitando di fatto la maestra a lavorare su una visione globale sul piano spaziale e su una visione sincronica sul piano cronologico. Il fatto che anche i bambini abbiano modificato il tenore delle loro osservazioni, non più improntate alla curiosità personale, al «mi piace» o al «secondo me» significa che sta mutando il contratto didattico della classe.

Ciò è discusso in sede di co-esplicitazione ed è significativo il commento di una delle ricercatrici al termine della discussione sulla lezione in questione:

Ricercatrice: non solo, [nome], c'è un altro passaggio che mi viene in mente nelle tue interviste: è vero che tu tieni conto di quello che dicono i bambini. Quello che dicono i bambini ora lo integri in un tuo costruito e non hai quel falso problema che è quello di non rispettare il pensiero dei bambini se tu proponi un costruito. Cioè mi sembra che tu adesso ce l'abbia di più. In alcuni passaggi delle lezioni che ho visto c'è sì un rispetto di quello che dicono i bambini ma anche una tua direzione. Cosa che prima non vedevo. Accompagnavi la conoscenza dei bambini ma più in un flusso che era quello che volevano sapere loro, mentre adesso ti preoccupi che giungano a delle conoscenze più strutturate. Questo l'ho visto molto positivo.
(Co-esplicitazione del 23/06/2015)

Conclusioni

La ricerca e la riflessione sul costrutto di formato pedagogico hanno consentito di giungere ad una serie di determinazioni che si posizionano essenzialmente su due livelli di approfondimento:

- 1) La logica della ricerca formazione per professionalizzare
 - a. La sostenibilità e la modellizzazione (connesso a sopra)
 - b. Il ruolo e la funzione del ricercatore (connesso a sopra)
- 2) Un approfondimento del concetto di formato pedagogico in senso trasformativo

Il primo assunto permette di affrontare alcune questioni centrali in questo periodo storico legato alla riforma della formazione degli insegnanti, sia nel pre-service, sia nell'in-service, in ingresso e lungo il corso della carriera scolastica.

L'idea di professionalizzazione legata alla formazione degli insegnanti è un dato di fatto, visto che anche le prescrizioni ministeriali sono orientate verso obiettivi formativi che abbiano lo scopo di attivare e di potenziare la postura professionale dell'insegnante, dotandolo di un expertise varia e legate a tutti gli aspetti della realtà in cui si trova ad operare. La ricerca/formazione appare la modalità più opportuna che possa legare in un percorso comune, coerente e consequenziale le varie fasi di preparazione che l'insegnante attraversa. Prevedendo un connubio stretto tra scuola ed università, tra teorici e pratici e auspicando un costrutto di saperi teorici e pratici direttamente utilizzabili in azione ma nello stesso tempo desumibili dall'indagine sull'azione, tale dimensione formativa può dipanarsi realmente in una prospettiva life-long, life-wide, life-deep learning (Gordon & coll., 2009; Roche, 2015), coinvolgendo tanto l'identità professionale quanto quella personale. La logica sottesa è quella di considerare la professionalizzazione non come un'acquisizione di competenze, ma come una postura che i futuri docenti, i novizi e gli esperti possono progressivamente assumere rispetto al proprio lavoro, prendendo coscienza dei significati impliciti e

non evidenti insiti nell'azione didattica, attraverso un processo crescente di presa in carico, osservazione, ripercorrimiento, riflessione sull'azione, che parta da quella altrui nei momenti dedicati al tirocinio in ambito universitario per giungere alla propria, tenendo ferma la ricorsività tra immersione e distanziamento.

Si tratta di costruire comunità di ricerca orizzontali e verticali, che coinvolgano scuola ed università, ove la prima trasformazione significativa da generare negli insegnanti sia quella del sentirsi in ricerca e di imparare a riconoscere (Cacciamani, 2008), partendo dalle ricorsività reificate nei formati pedagogici, le teorie implicite fondative del loro modo di agire.

La messa a sistema di un modello così conformato apre delle questioni sulle quali sarebbe opportuno portare l'attenzione della ricerca sull'insegnamento e sulla professionalizzazione degli insegnanti. In primo luogo, è opportuno interrogarsi sulla sostenibilità di un tipo di formazione che preveda una sinergia profonda tra ricercatori ed insegnanti. L'accompagnamento da parte del ricercatore è effettivamente una dimensione imprescindibile per un percorso di analisi delle pratiche profondo, che abbia esiti trasformativi in termini di postura del docente? In altre parole, ci si chiede se la modellizzazione del processo di professionalizzazione ha possibilità di svilupparsi solo in termini di azioni congiunte tra teorici e pratici e quindi secondo le modalità proprie della Ricerca Collaborativa, oppure può essere pensato, con opportune variazioni adeguatamente sperimentate, anche come percorso di autoformazione.

La questione della sostenibilità della ricerca/formazione investe vari aspetti (Fornasa & Salomone, 2007):

- Sostenibilità per i ricercatori in termini di osservazione ed analisi: un gruppo di ricerca per mettere in atto il protocollo strutturato e sperimentato può dedicarsi ad un gruppo di insegnanti esiguo, simile a quello che ha partecipato al percorso illustrato nell'ultimo capitolo del presente volume, svolto in un periodo di tempo lungo, al fine di poter raccogliere evidenze fondate di trasformazione.
- Sostenibilità per i ricercatori in termini di formazione dei docenti: affinché si realizzi la trasformazione delle pratiche e l'avvio verso l'assunzione di una postura professionale, l'analisi deve essere sostenuta e accompagnata da un percorso di formazione che aiuti i docenti a focalizzare gli aspetti problematici o ritenuti degni di approfondimento che emergono dall'osservazione stessa. Questo richiede al ricercatore di ricoprire il doppio ruolo, quello appunto di ricercatore e quello di formatore, assumendo la relativa postura a seconda della fase del percorso. È una competenza complessa che richiede una

- adeguata preparazione e tempi specificamente dedicati allo sviluppo ed alla messa a punto dell'intervento formativo, al di là della ricerca.
- Sostenibilità per gli insegnanti in termini organizzativi: la questione del tempo richiesto da un percorso di ricerca/formazione simile a quello illustrato è un problema anche per i docenti che si rendono disponibili ad essere coinvolti. Sono infatti richiesti tempi in classe, che pur non interferendo con la didattica in quanto esclusivamente volti alla documentazione della pratica quotidiana, vanno organizzati e programmati all'interno della già complessa logistica scolastica. Inoltre il docente deve dedicare un tempo denso allo scambio pre e post azione con il ricercatore per l'assegnazione di senso e la discussione in merito alle pratiche osservate. Altrettanto lungo è il tempo che individualmente dovrà dedicare alla visione delle tracce raccolte, alla riflessione su di esse, alla ristrutturazione. È evidente che si tratta di una formazione pervasiva, che si manifesta in tutti i momenti della vita professionale del docente, non ha tempi contingentati o prevedibili e per essere efficace richiede una lunga durata.
 - Sostenibilità per gli insegnanti in termini emotivi: la precedente questione è strettamente connessa al coinvolgimento profondo che un simile processo di professionalizzazione richiede ai docenti. La messa in discussione di un agire spesso preriflessivo, ricorsivo perché implicitamente ritenuto efficace se non dovuto, ha forti ripercussioni in termini di identità sia personale che professionale. L'investimento in termini emotivi del docente è altro in quanto gli si chiede di ripensare ed eventualmente modificare strutture di pensiero profonde e cristallizzate in nome di un cambiamento la cui efficacia sarà sperimentabile solo nel futuro. Nel frattempo, si agisce sul rapporto che si stabilisce con gli alunni e sugli equilibri sia didattici che pedagogici dell'intera classe.

La domanda aperta riguarda la possibilità di costituire, all'interno delle scuole, degli spazi di autoanalisi o di peer analisi delle pratiche finalizzati non solo al confronto tra colleghi, ma anche alla presa di coscienza come individui e come comunità rispetto al proprio agire professionale.

Tale possibilità sembra potersi configurare, se lasciata all'autogestione da parte delle scuole e/o dei docenti, solo in presenza di un protocollo preciso di raccolta, analisi e riflessione sulle pratiche e di una focalizzazione concreta su cosa osservare, al fine di avere comunque una linea guida per l'autoformazione (Toma, 2014) che permetta di non perdersi nella vastità di significati che l'azione didattica, scoperta e portata alla luce, genera e mette in luce.

Il secondo tema aperto dal percorso avviato con il presente volume riguarda la presa in carico del formato pedagogico come elemento chiave per l'attivazione di un apprendimento trasformativo delle pratiche degli insegnanti e va considerato soprattutto in termini di ricerca.

I formati infatti non hanno risposto semplicemente alla domanda "cosa osservare" nella multidimensionalità della pratica, in quanto sequenze di azione facilmente identificabili e strutturate, né si sono limitati a posizionare la riflessione su segmenti dell'azione condivisibili tra ricercatori ed insegnanti.

Essi hanno rivelato delle potenzialità in termini di indagine sulle pratiche in profondità e di esplicitazione della dimensione pre-cosciente e pre-riflessiva dell'azione docente che necessita di ulteriori approfondimenti e conferme in termini di raccolta ed analisi di dati.

L'analisi deve andare a chiarire alcuni degli aspetti più significativi che vanno al di là della persistenza e della dimensione collettiva, di comunità, messe in evidenza dagli studi francofoni relativi ad alcuni esempi dedotti dalla pratica.

Il primo elemento è quello della trasparenza, per cui sfuggono anche ad una dimensione vigile di riflessione in azione, sono rilevabili sono in atteggiamento di distanziamento e visibili a terzi non coinvolti direttamente nella situazione didattica. Ciò li rende preziosi soprattutto per rendere espliciti i processi di regolazione che sono i più complessi portare a coscientizzazione da parte del docente, per la loro natura di immediatezza, necessità, assenza di previsione.

Il secondo elemento, già più volte sottolineato, è la connessione con il sapere disciplinare coinvolto, che influisce sulla formattazione perché determina l'ingresso in essa di elementi strutturali propri della disciplina, o meglio della percezione che della disciplina e di ciò che vada insegnato in relazione ad essa ha il docente. Ancora una volta il formato può essere veicolo per rendere esplicito il pensiero relativo in questo caso alla trasposizione didattica ed ai processi di mediazione inerenti l'oggetto culturale, portando così la multidimensionalità della pratica ad un livello superiore, allineato alla struttura triadica del processo di insegnamento-apprendimento, che vede l'interconnessione tra docente, discente e sapere.

Ulteriore logica da indagare è quella della generatività in termini di significato del formato pedagogico: se poniamo che esso sia neutro, messo in atto come elemento portatore di autoefficacia e di attivazione, può essere non semplicemente modificato in termini di prassi condotta attraverso il compito, ma trasformato nell'obiettivo e nel senso che gli si conferisce, attraverso operazioni di riposizionamento nel corso dell'azione, di connes-

sione con la mediazione del sapere, di spazio d'azione effettivamente previsto per gli alunni, di sostrato cognitivo previsto nella realizzazione dell'attività.

Riconsiderare in maniera profonda tali caratteristiche del formato pedagogico, quali esiti può portare nei percorsi di ricerca/formazione mirati alla trasformatività?

È possibile ipotizzare che la trasformazione si attivi su piani differenti: le modalità con cui vengono pensate, progettate e trasferite nel compito le operazioni cognitive da far compiere agli alunni, gli scopi con i quali determinati formati vengono realizzati, ma soprattutto, in termini globali, la postura con cui si affronta il processo.

Attivare e favorire la presa di coscienza rispetto al sé professionale è infatti un'operazione complessa, portatrice di momenti di crisi e di incertezze rispetto tanto al proprio passato che al proprio futuro, un cambiamento di paradigma che porta ad un agire non più frutto semplicemente di esperienza consolidata, ma rende la pratica consapevole, derivante da scelte ragionate e legata ad una linea di pensiero sull'azione che precede e segue l'azione stessa.

Questa riconsiderazione non può non coinvolgere anche aspetti personali, legati all'identità dell'individuo e determina riposizionamenti e riconsiderazioni strutturali in merito al proprio ruolo nella comunità educante, rispetto agli studenti e nei confronti del mondo.

Per dare il senso della pervasività di tale trasformazione, chiudiamo con le parole scritte dalla docente seguita longitudinalmente nel percorso di ricerca/formazione precedentemente esposto, la quale nell'ultima verbalizzazione restituita ha fatto un bilancio dell'esperienza appena conclusa, esprimendo il senso della trasformazione professionale e personale di cui stava prendendo atto:

... però io non avevo mai fatto una riflessione così profonda nel mio percorso proprio... né nel mio percorso professionale, proprio mio – ciò che so fare, ciò che so essere – né dal punto di vista epistemologico, delle mie conoscenze. Quindi io ho proprio ricominciato!
(3/09/2015).

Bibliografia

- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching, XVII, 2*, 139-150.
- Allen, D., & Ryan, K.A. (1969). *Microteaching*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (1996). *Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser*. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, & Ph. Perrenoud (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40) Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (1997). *La pédagogie de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation, 35*, 25-41.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes: l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie, 138*, 85-93.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia : La Scuola.
- Altet, M. (2004). L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentation et rapports aux savoirs professionnels des enseignants. In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, & Ph. Perrenoud (eds.), *Entre sens commun et sciences humaines* (pp. 159-178). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2006). Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 31-44). Roma : Armando.
- Altet, M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du «savoir-enseigner». In M. Bru, L. Talbot (eds.) *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 49-65). Rennes : PUR.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In Ph. Perrenoud, M. Altet, C. Les-

- sard, L. Paquay (eds.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2009). *Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM: Avancées et questions vives*, In J. Clanet (ed.), *Recherche/formation des enseignants* (pp. 19-32). Rennes : PUR.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM: d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society, 1*, 117-141.
- Altet, M. (2012). L'apporto dell'analisi plurale dalle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia : La Scuola.
- Altet, M. (2014). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. In J. Beillerot & N. Mosconi (eds.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 291-303). Malakof : Dunod.
- Altet, M. (2016). L'analisi del processo interattivo di insegnamento/apprendimento attraverso l'Analisi delle Pratiche in formazione. Paper presentato al Convegno internazionale *Video digitali e formazione degli insegnanti*, Cagliari, 1 luglio 2016.
- Amade-Escot, C., & Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et Didactique, 3(1)*, 7-43.
- Amoretti, M. C. (2011). *La mente fuori dal corpo*. Milano : Franco Angeli.
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglosaxons et latino-américains: une forme de recherche participative. *Recherches participatives: multiples regards, 1*, 13-30.
- Anandon (ed.) (2007). *La recherche participative*. Québec : Presse de l'Université du Québec
- Anderson, J.R. (1976). *Language, memory, and thought*. Hillsdale : Erlbaum Associates.
- Arcidiacono, C. (2008). Ricerca-azione partecipata [PAR] e cooperative inquiry: esperienze a confronto. *La ricerca-intervento. Prospettive, ambiti, applicazioni, 1*, 217-238.
- Arduino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. *Les nouvelles formes de la recherche en éducation, 2*, 79-87.
- Arduino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation, 25-26*, 15-34.
- Argyris C., Schön D. A. (1998), *Apprendimento Organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano : Guerini e Associati.
- Ascenzi, A. (2004). *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*. Milano : Vita e Pensiero.
- Atkinson, R. (1998). *The Life Story Interview*. Thousand Oaks : Sage

- Autissier, D. (2009). *L'intelligence des situations. Savoir exploiter toutes les situations*. Paris : Eyrolles.
- Baldacci, M. (2010). *La dimensione metodologica del curricolo. Il modello del metodo didattico*. Milano : Franco Angeli.
- Barbier, J. M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), 163-194.
- Barbier, J.M. (2017). *Agir sur l'activité d'autrui / agir sur sa propre activité*. In J.M. Barbier & M. Durand (eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 533-562). Paris : PUF.
- Barrère, A., Saujat, F., & Lantheaume, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. *Questions de Méthodes. Recherche et formation*, 57, 89-101.
- Barry, S. (2013). Le cas d'une recherche collaborative initiée par le chercheur autour du développement de la modélisation chez les élèves. In N. Bednarz (ed.), *Recherche collaborative et pratique enseignante regarder ensemble autrement* (pp. 57-67). Paris : L'Harmattan.
- Barry, S., Saboya, M., Corriveau, C., Maheux J.F., & Bednarz, N. (2016). Défis et enjeux de la démarche de recherche collaborative en didactique des mathématiques. In A. Bronner, C. Bulf, C. Castela, J.P. Georget, M. Larguier, B. Pedemonte, A. Pressiat, E. Roditi (eds), *Actes de la 16ième école d'été de didactique des mathématiques* (pp. 447-482). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Barthassat, M. A., & Bonneton, D. (2010). De l'accompagnement des pratiques au contrôle des enseignants: quels enjeux pour quel métier ? *Recherche en éducation*, 1, 19-30.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bateson, G. (1979). *Mente e natura*. Milano : Adelphi.
- Becchi, E. (1992). Ricerca-azione: riflessione su voci di dizionari, manuali, enciclopedie. *Scuola e città*, 4, 145-149.
- Beckers, J., & Simons, G. (2010). Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège. *Recherches en Education*, 1, 31-46.
- Bednarz, N. (2004). Collaborative research and professional development of teachers in mathematics. In *Proceedings of the 10th International Congress on Mathematical Education* (pp. 1-15). Copenhagen : IMFUFA.
- Bednarz, N. (2009). Recherches collaboratives en enseignement des mathématiques: Une nouvelle entrée sur la conception d'activités en mathématiques à l'intersection de pratique en classe et recherche. *Quaderni di Ricerca in Didattica Matematica*, 2, 3-18.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante: regarder ensemble autrement*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Bednarz, N., Desgagné, S., Diallo, P., & Poirier, L. (2001). L'approche collaborative de recherche: une illustration en didactique des mathématiques. In P. Jonnaert, S.

- Laurin (ed.), *Les didactiques des disciplines: un débat contemporain* (p. 177-207). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Béguin, P. & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités*, 1, 50-63.
- Beillerot, J. (1994). Savoir. Voce in *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*. Paris: Nathan.
- Bélanger, P. (2015). *Parcours éducatifs: Construction de soi et transformation social*. Montréal : La Presse de l'Université de Montréal.
- Berthoz, A. (1997). *Les sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino : Codice Edizioni.
- Berthoz, A. (2013). *La vicariance. Le cerveau créateur de mondes*. Paris : Jacob.
- Biasin, C. (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*. Milano : Franco Angeli.
- Binetti, P., & Cinque, M. (2016). Valutare l'Università & Valutare in Università. Per una "cultura della valutazione". Milano : Franco Angeli.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2017). La "non direttività" come prospettiva educativa e di ricerca. Un approccio esperienziale alla didattica universitaria. In L. Ghirotto (ed.). *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (pp. 17-25). Bologna : Alma Mater Studiorum.
- Bonnery, S. (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*, Paris : La Dispute.
- Boudjaoui, M. (2011). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes: étude comparée de deux dispositifs de formation. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 44(2), 49-68.
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. London : Sage.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico*. Roma : Armando.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-90.
- Braun, C., & Hadwich, K. (2016). Complexity of internal services: Scale development and validation, *Journal of Business Research*, 69(9), 3508-3522.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (eds.) (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées. *Recherche et Formation*, 56.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge : Harvard University Press.
- Bruner, J. (1992). *Saper fare, saper pensare, saper dire*. Armando : Roma.

- Bruner, J. (1994). *The “remembered” self*. In U. Neisser, R. Fiurish, (eds.), *The remembering self: Construction and accuracy in the self narrative* (pp. 41-54). Cambridge : Cambridge University Press.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma : Carocci.
- Caillé, A. (2000). *Anthropologie du don: le tiers paradigme (Vol. 1)*. Bilbao : Desclée de Brouwer.
- Calamandrei, P. (1950). Discorso pronunciato da Piero Calamandrei al III Congresso dell’Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN), Roma 11 febbraio 1950. *Scuola democratica*, 20 (2), 1-5.
- Calvani, A. (2012). *Per un’istruzione evidence based*. Trento : Erikson. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 163-183.
- Cardarello, R. (2014). L’insegnante tra efficacia e responsabilità. In D. Mantovani, L. Balduzzi, M.T. Tagliaventi, D. Tuorto, I. Vannini (eds.), *La professionalità dell’insegnante. Valorizzare il passato, progettare il futuro* (pp. 65-75). Roma : Aracne.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Cerri, R. (2008). *Didattica in azione. Professionalità e interazioni nei contesti educativi*. Roma : Carocci.
- Cerri, R. (2012). *Progettazione, azione, valutazione e documentazione. Unitarietà e articolazione dell’agire didattico*. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (eds.), *L’agire didattico. Manuale per l’insegnante* (pp. 135-149). Brescia : La Scuola.
- Champy-Remoussenard, P. (ed.) (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse : Octarès.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l’éducation*, 31(2), 259-272.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Edition augmentée*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft Skills per il governo dell’agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano : Franco Angeli.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012) Analyse des pratiques d’enseignement : éléments de cadres théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 3(1), 4-18.
- Clauzard, P., & Veyrunes, Ph. (2007). Analyse croisée d’une séance de grammaire au cycle 2. *Recherche et formation*, 56, 109-119.
- Clénet, C. (2015). Penser l’ingénierie de l’accompagnement en formation. *Education Permanente*, 205, 63-77
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). *Clinique du travail et action sur soi*. In J.M. Baudouin & J. Friedrich (eds.), *Théories de l’action en education* (pp. 255-277). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2010). *Pourquoi l’activité dans la clinique du travail?*. In Y. Clot & D. Lhuillier (eds.), *Agir en clinique du travail* (pp. 11-25). Toulouse : ERES.
- Clot, Y. (2014). *Clinique de l’activité. Dictionnaire de RPS*. Paris: Le Seuil.

- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., & Soubiran, M. (1999). "Prendre la classe": une question de style? *Société française*, 62-63,
- Clot, Y., Bouffartigue, P., Durand, J. P., Fortino, S., & Mias, A. (2016). Questions autour de la clinique de l'activité. *La nouvelle revue du travail*, 9, 125-142.
- Corriveau, C., & Bednarz, N. (2016). La transition secondaire postsecondaire abordée sous l'angle de l'harmonisation des manières d'utiliser le symbolisme chez les enseignants. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 16(3), 213-236.
- D'Amore B., Fandino Pinilla M. I., Marazzani I., & Sbaragli S. (2008). *La didattica e le difficoltà in matematica*, Trento : Erickson.
- D'Amore, B. (2011). Alcune riflessioni su didattica, concetto, competenza, schema, situazione. *Bollettino dei docenti di matematica*, 19-26.
- Damasio, A.R. (1994). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano : Adelphi.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica*. Roma : Armando.
- Damiano, E. (2003). Chi forma chi. L'educazione familiare e i professionisti della formazione. In L. Pati (ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli* (pp. 573-604). Milano : Vita e Pensiero.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia : La Scuola.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia : La Scuola.
- Damiano, E. (2007a). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano : Franco Angeli.
- Damiano, E. (2007b). Il sapere degli insegnanti. Due studi sulla conoscenza pratica dell'insegnamento. In <http://oppi.it/wp-content/uploads/2013/09/Damiano-E-Il-sapere-degli-insegnanti.pdf> .
- Damiano, E. (2010). Factum et Verum convertuntur. Gli insegnanti come fonti della ricerca didattica. *Education, Sciences and Society*, 1, 41-52.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano : Franco Angeli.
- Damiano, L. (2009). *Unità in dialogo: un nuovo stile per la conoscenza*. Milano : Bruno Mondadori.
- Darré, J. P. (1999). *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut National de la Recherche Agronomique.
- Dartiguenave, J.Y. (2012). Rituel et liminarité. *Sociétés*, 115(1), 81-93.
- De Bono, E. (2000). *Il pensiero laterale. Come produrre idee sempre nuove*. Milano : BUR.

- De Masi, D., & Palumbo, S. (2011). *HR 2020. Storia e prospettive*. Milano : Guerini e Associati.
- De Toni, A. F., De Zan, G., & Battistella, C. (2016). Organisational capabilities for internal complexity: an exploration in the Coop stores. *Business Process Management Journal*, 22(1), 196-230.
- De Toni, A., & De Zan, G. (2015). *Il dilemma della complessità*. Venezia : Marsilio.
- Denzin, N. 1970, *The Research Act in Sociology*, Chicago: Aldine.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. New York : Sage.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 2, 371-393.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation. In S. Desgagné & N. Bednarz (eds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp.51-76). Quebec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de production de savoir in recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anandon (ed.), *La recherche participative* (pp. 89-124). Québec : Presse de l'Université due Québec.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherche en éducation*, 1, 7-18.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 27(1), 33-64.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1949). Experience and Existence: A comment. *Philosophy and Phenomenological Research*, 9(4), 709-713.
- Dewey, J. (2006). *Come pensiamo*. Firenze : La Nuova Italia.
- Di Bari, C. (2012). Attualità di Neil Postman: il modello ecologico tra sociologia,
- Di Stasio, M. (2017). Valutazione e collaborazione per la formazione dei docenti: al di là dell'ossimoro del senso comune. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 263-272.
- Di Tore, S., & Sibilio, M. (2015). L'invisibile tecnologia della parola: design e sviluppo di un font per dislessici. *TD Tecnologia Didattiche*, 23(1), 33-41.
- Dordit, L. (2014). Verso l'insegnante professionista Standard di competenza, figure specialistiche e modelli di formazione iniziale, reclutamento, formazione in servizio, valutazione della performance. Un'analisi comparata a livello europeo. *Formazione & Insegnamento*, 9(3), 141-148.
- Dozza, L., & Chianese, G. (eds.) (2012). *Una società a misura di apprendimento*. Milano : Franco Angeli.
- Dubet, F. (1994). *La sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil.

- Dubet, F. (2007). Le déclin et les mutations de l'institution. *Revista de Antropologia Social*, 16, 39-66.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, M. (2013). *L'appropriation d'un métier par les enseignants novices au secondaire*. Project scientifique triennal non publié, Unité CRAFT, Université de Genève.
- Durand, M. (2017). *L'activité en transformation*. In J.M. Barbier & M. Durand (eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 33-56). Paris : PUF.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.M. Barbier & M. Durand (eds.), *Sujets, activités, environnements* (pp. 61-83). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ebsworth, M. E., Feknous, B., Loyet, D., & Zimmerman, S. (2004). Tape it yourself: videotapes for teacher education. *ELT Journal*, 58(2), 145-154.
- Eichholz, G., & Rogers, E. (1964). *Resistance the adoption of audiovisual aids by elementary school teachers*. In M.B. Miles (ed.), *Innovation in Education* (pp. 299-316). New York : Teachers College Press.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale : Yale University Press.
- Elliot, J., Giordan, A., & Scurati, C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino : Bollati Boringhieri.
- Emmer, E.T., & L.M. Stough. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103-112.
- Etzioni, A. (1969). *Semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*. New York : Free Press.
- Fabrizi, L. (2009). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 35-55.
- Fabrizi, L. (2011). Traiettorie di trasformazione delle culture professionali. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi. *Educational reflective practice*, 1-2, 37-55.
- Fabrizi, L. (2017). *L'agire riflessivo*. In F. Bochicchio & P.C. Rivoltella (eds.), *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione* (pp. 147-162). Brescia : La Scuola.
- Fabrizi, L. Striano, M., & Melacarne, C. M. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano : Franco Angeli.
- Fabrizi, P. & Corrain, L. (2013). *Lo statuto della rappresentazione*. In L. Corrain (ed.), *Louis Marin. Della rappresentazione* (pp. 7-25). Milano : Mimesis.
- Faingold, N. (1993). *Décentration et prise de conscience. Etude de dispositifs d'analyse des situations pédagogiques*. Thèse de doctorat. Université Paris X- Nanterre.
- Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. *Expliciter*, 26, 1-43.

- Faingold, N. (2001). De moment en moment, le décryptage du sens. *Expliciter*, 42, 40-48.
- Faingold, N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. In C. Barbier, M. Hatano, G. Le Mur (eds.), *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 111-155). Paris : L'Harmattan.
- Faïta, D. (2017). *Le dialogue en autoconfrontation au service de l'analyse des activités de travail*. In J.M. Barbier & M. Durand (eds.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 121-138). Paris : PUF.
- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca: competenze, modelli e strumenti*. Lecce : Pensa multimedia.
- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 87, 1-20.
- Finley, L., & Gough, B. (eds.) (2003). *Reflexivity: a practical guide for researchers in health and social science*. Oxford : Blackwel.
- Fornasa, W., & Salomone, M. (2007). *Formazione e sostenibilità. Responsabilità sociale e culturale dell'università*. Milano : Franco Angeli.
- Foucault M. (1980). *Power/Knowledge: selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York : Pantheon.
- Fourez, G. (1990). *Éduquer. Écoles, Étique, Société*. Paris : Persée.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma – Bari : Laterza.
- Freire, P. (1972). *Cultural Action for Freedom*, London : Penguin.
- Frison, D. (2014). *Contributi per una formazione riflessiva*. In C. Ferranti, V. Friso, & D. Frison (eds.). *Apprendere per agire nelle organizzazioni* (pp. 78-88). Padova : Cleup.
- Frison, D., Fedeli, M., Minnoni, E. (2017). Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 225-268.
- Gallego, M.A., & Cole, M. (2001). Classroom culture and culture in the classroom. In V. Richardson (ed.), *The Handbook of Research on Teaching* (pp. 951-997). Washington : Richardson.
- Galliani, L. (2015). Buona università per la buona scuola. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 9–15.
- Gasperi, E., & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium educationis*, 2, 63-70.
- Gaulier, S., & Pesce, S. (2016). Réciprocité, agir collectif et identité professionnelle. Le cas des formations de formateurs de l'alternance. *Education Permanente*, 205, 121-129.
- Gauthier, C. (1993). La raison du pédagogue. In C. Gauthier, M. Mellouki, M. Tardif (eds.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* (pp.187-206). Montréal : Les éditions logiques.
- Gauthier, C. (1997) (ed.). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherche contemporaine sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

- Gélinas Proulx, A., Ruest-Paquette, A.S., Simoes Forte, L., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C., & Bartosova, L. (2012). La réflexivité: exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2).
- Gibson, J.J. (1977). *The theory of affordances*. In R.E. Shaw & J. Bransford (eds.), *Perceiving, acting, and knowing* (pp. 127-137). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Giosis, C. (2013). *Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Un'indagine sul ruolo delle competenze tacite*. Milano : Vita e pensiero.
- Gisotti Giorgino, A. (2010). *Per un'etica della sollecitudine. Percorsi, luoghi, diritti umani*. Bari : Cacucci.
- Gobo, G. (2004). Generalizzare da un solo caso? Lineamenti di una teoria idiografica dei campioni. *Rassegna italiana di sociologia*, 45(1), 103-130.
- Gobo, G. (2007). Re-conceptualizing Generalization: Old Issues in a New Frame. In Alasuutari, P., Bickman, L., & Brannen, J. (eds.). *The SAGE Handbook of Social Research Method* (pp. 193-213). Los Angeles : SAGE.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-70.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., and Derry, S.J. (eds.) (2006). *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Goodson, I. (2003). Changements de l'éducation et processus historiques: une perspective internationale. *Éducation et Sociétés*, 11(1), 105-118.
- Gorden, R.L. (1969). *Interviewing. Strategies, Techniques and Tactics*. Homewood, Dorsey Press.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E., & Wiśniewski, J. (2009). Key competences in Europe: Opening doors for life-long learners across the school curriculum and teacher education. *CASE network Reports*, 87.
- Goussot, A. (2014), *L'educazione nuova per una scuola inclusiva*. Foggia : Edizioni del Rosone.
- Hadij, C., & Baillé, J. (Eds.) (1998). *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»*. Bruxelles : De Boeck.
- Hensler, H. (2004). *Pur une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation: quelles conditions aménager en formation initiale et continue?* In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (eds.), *Entre sens commun et sciences humaines* (pp. 179-200). Bruxelles : De Boeck.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Iobbi, V. (2015). La concettualizzazione dell'azione come strada innovativa per la formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2), 303-310.
- Iobbi, V., & Magnoler, P. (2015). L'insegnamento agito. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, 127-140.
- Johnes, C. (2009). *Becoming a reflective practitioner*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F.

- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche—formation—terrain professionnel. *Recherche & formation*, 54(1), 101-114.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales*. Paris : Colin.
- Krais, B., & Gebauer, G. (2009). *Habitus*. Roma : Armando.
- Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. Nouveaux regards sur le travail enseignant, *Recherche et formation*, 57, 9-22.
- Lantheaume, F. (2016). *La professionnalité des enseignants à l'épreuve de la durée: les ressources de la plasticité professionnelle*. In L. Ria (ed.) *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2: Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp. 67-75). Bruxelles : De Boeck.
- Latour, B. (1989). *La sciences en action*. Paris : La Découverte.
- Le Boterf, G. (2010). *Professionnaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable. *Education Permanente*, 188, 97-112.
- Leblanc, S. (2016). Apprendre par la vidéoformation: quelles modalités pour quels apprentissages? In V. Lussi Borer, L. Ria (eds.). *Apprendre à enseigner* (pp. 141-144). Paris : PUF.
- Leblanc, S., & Veyrunes, Ph. (2011). «Vidéoscopie» et modélisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 68, 139-152.
- Lengrand, P. (1973). *Introduzione all'educazione permanente*. Roma : Armando.
- Lenoir, Y. (1996). *Médiation cognitive et médiation didactique*. In C. Raisky, & M. Caillot (eds.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 223-251). Bruxelles : De Boeck.
- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale: spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissage*, 9, 13-39.
- Lenoir, Y. (2014). L'observation des pratiques d'enseignement: une approche à caractère sociologique. *Recherches en Éducation*, 19, 119-132.
- Léonard, F. (2004). Pratiques de formes, pratique de formation. *Eduquer*, 6 [en ligne].
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue Européenne de psychologie*, 54 (2), 101-108.
- Leutenegger, F., & Quilio, S. (2013). Hétérogénéité et attentes différentielles. Une approche de didactique comparée, *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 35(1), 147-165.
- Loiodice, I. (2017). Apprendimento e formazione per la costruzione dell'identità del professionista adulto. *MeTis* 1(6), 5-10.
- Losito, B. (2009). *La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia*. Fiesole : Cadmo.
- Maccario, D. (2017). Pratiche discursive e mediazione didattica a sostegno dell'apprendimento in Matematica e Italiano nella scuola primaria a partire dal Programma Fenix. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, n.s., 293-310.
- Magnoler, P. (2011). Tracce di habitus? *Education, Sciences and Society*, 2, 67-68.

- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce : Pensa Multimedia.
- Magnoler, P. (2016). “*Formarsi*” *alla professione di educatore*. In L. Perla, & M.G. Riva (eds.), *L’agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 217-229). Brescia : La Scuola.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. Milano : Franco Angeli.
- Magnoler, P., & Rossi, P.G. (2015). Différents savoirs issus de la pratique dans une démarche de recherche collaborative. *Carrefours de l’éducation*, 39, 85-102.
- Magnoler, P., & Rossi, V. (2017). L’agire trasformativo. In F. Bochicchio & P.C. Rivoltella (eds.), *L’agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione* (pp. 199-216). Brescia : La Scuola.
- Magrin, M.E. (2008). Dalla resistenza alla resilienza: promuovere benessere nei luoghi di lavoro. *Giornale italiano di medicina del lavoro e Ergonomia*, 30 (1), 11-19.
- Maheux, J.F. (2013). Trois mouvements éthiques en recherche collaborative. In N. Bednarz (ed.) *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (pp. 69365-378). Paris : L’Harmattan.
- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie : les professions. In M. Tardif & C. Gauthier (eds.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec* (p. 7-20). Québec : Les Presses de l’Université Laval.
- Masselot, P., & Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation*, 56, 15-32.
- Mattozzi, I. (2009). La didattica dei Quadri di Civiltà. In M.T. Rabitti (ed.), *Per il curriculum di storia. Idee e pratiche* (pp. 79-92). Milano : Franco Angeli.
- Mattozzi, I. (2013). Geostoria. Una complementarità da costruire, in L. Coltri, D. Dalola, & M.T. Rabitti (Eds.), *Geo-storie d’Italia. Una alleanza possibile*. Milano : Franco Angeli.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1987). *L’albero della conoscenza*. Milano : Garzanti.
- Mayen, P. (2009). Expérience et formation des adultes. *Encyclopédie de la formation*, 763-780.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles: un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Mayen, P., & Specogna, A. (2005). *Conseiller: Une activité et un jeu de langage professionnel*. In L. Fillettaz & J.P. Bronckart (eds.). *L’analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 99-113). Louvain-La-Neuve : Peeters.
- Meira, L. (1998). Making Sense of Instructional Devices: The Emergence of Transparency in Mathematical Activity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 9(2), 121-142.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie, entre le dire et le faire*. Montrouge : ESF.

- Meirieu, P. (2015). Des rituels, oui... mais lesquels ? Le Café Pédagogique, disp. in <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/01/30012015Article635581990197013615.aspx> (ver. il 09/12/2017).
- Merleau Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano : Bompiani.
- Merleau-Ponty, M. (1969). *Il visibile e l'invisibile*. Milano : Bompiani.
- Merriam, S.B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco : Jossey Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 7), 5-12.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2006). *An overview of transformative learning*. In P. Sutherland & J. Crowther (eds.), *Lifelong learning: Concepts and contexts* (pp. 24-38). New York : Routledge.
- Michel, L., & Bertone, S. (2017). Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices: études de cas en formation universitaire. *Recherches en éducation*, 30, 8-20.
- Michellini, M.C. (2011). Il docente educatore. *Studium educationis*, 1, 63-74.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano : Vita e pensiero.
- Montalbetti, K. (2014). Tra riflessione e rilettività. il diario di bordo nella formazione iniziale degli insegnanti: analisi di un'esperienza. *Educational reflective practices*, 1, 116-130.
- Montalbetti, K. (2015). Competenza di ricerca e pratica professionale docente. *Education Sciences & Society*, 6(1), 83-109.
- Montangero, J. (2001). Quelques processus de développement des connaissances : adaptation, équilibration et abstraction. *Intellectica*, 33(2), 75-94.
- Morisse, M., Lafortune, L., & Cros, F. (2011). *Se professionnaliser par l'écriture: quels accompagnements?* Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative: une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma : Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e rilettere. La formazione del docente professionista*. Roma : Carocci.
- Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves: entre innovations, échecs et possibles nouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives*, 23.

- Nisbet, R.I., & Collins, J.M. (1978). Barriers and Resistance to Innovation. *Australian Journal of Teacher Education*, 3(1), 2-29.
- Noël, M.F. (2013). Qu'est-ce que résister? Une perspective motivationnelle. In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, Ph. Perrenoud (eds.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (pp. 213-228). Bruxelles : De Boeck.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford : Oxford University Press.
- Norman, D.A. (1999). Affordance, conventions, and design. *Magazine interactions*, 6(3), 38-43.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna : Il Mulino.
- Nuzzaci, A. (2009). *La riflessività nella pedagogia della progettazione: il ruolo delle routine*. In N. Paparella, *Il progetto educativo vol. III* (pp. 71-81). Roma : Armando.
- Nuzzaci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis*, 12(3), 9-27.
- Orange Ravachol, D. (2010), Collaboration chercheur didacticien / enseignant et choix de l'enseignant en situation scolaire : une étude de cas en sciences de la Terre, *Recherches en Education, Hors Série 1*, 47-59.
- Orefice, P. (2016). L'educazione alla democrazia intelligente dello sviluppo locale attraverso i Circoli di Studio. Il modello pedagogico sostenibile della Ricerca Azione Partecipativa. *Studi sulla formazione*, 19(2), 89 – 107.
- Pacinelli, A. (2008). *Metodi per la ricerca sociale partecipata (Vol. 4)*. Milano : Franco Angeli.
- Paquay, L. Altet, M., Charlier, M., & Perrenoud Ph. (eds.) (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*. Roma : Armando.
- Paquay, L., & Wagner, M.C. (2006). *Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione*, in M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, & Ph. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti* (pp.149-174). Roma : Armando.
- Pastré, P. (2001). *Travail et compétences : un point de vue didacticien*. In J. Leplat & M. De Montmollin (eds.), *Les compétences en ergonomie*, (pp. 147-160). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & formation*, 56 (3), 81-93.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, P. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154,145-198.
- Patton, M.Q., (1987). *How to use Qualitative Methods in Evaluation*. London : Sage.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2015). L'accompagnement. De la notion au concept. *Education Permanente*, 205, 21-29.
- pedagogia e filosofia dell'educazione. *Studi sulla Formazione*, 15(1), 117-144.

- Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educative: La Ricerca basata su progetti (Design Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721-737.
- Pentucci, M. (2015). Collaborazione tra insegnante e ricercatore nella ristrutturazione del processo di trasposizione didattica. Un caso di studio. *Formazione & Insegnamento, Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione* 13(2), 31-38.
- Pepin, M. (2014). Intégrer le points de vue des élèves dans les recherches en contexte
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation permanente*, 160(3), 35-60.
- Perrenoud, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, 160, 35-60.
- Perrenoud, Ph. (2005). Assumer une identité réflexive. *Educateur*, 2, 30-33.
- Perrenoud, Ph. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 175-200). Roma : Armando.
- Perrenoud, Ph. (2013). La blessure la plus rapprochée du soleil. Ambivalences et résistances face à la posture réflexive. In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay, Ph. Perrenoud (eds.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (pp. 79-96). Bruxelles : De Boeck.
- Petersson, K., Olsson, U., & Krejsler, J. B. (2013). The Social Question Revisited The Configuration of the Social Dimension in the European Educational Space. *Education et sociétés*, (1), 111-126.
- Piaget, J. (1948). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Milano : Mondadori.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris : PUF.
- Piaget, J. (2011). *Psicologia dell'intelligenza*. Milano : Giunti.
- Pineau, G. (2010). L'accompagnamento come arte di movimenti solidali. In C. Biasin (ed.), *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti* (pp. 135-144). Milano : Franco Angeli.
- Pineau, G. (2013). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Education Permanente*, 196, 9-24.
- Polanyi, M. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma : Armando.
- Polanyi, M. (1988). A formal model of discourse structure. *Journal of Pragmatics*, 12, 601-638.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel, & P. Pastré (eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 251-265). Toulouse : Octares.
- Rabardel, P., & Samurçay, R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, proposition. In R. Samurçay, P. Pastré (eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarés.

- Raisky, C. (1993). *Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique*. In Ph. Joannert & Y. Lenoir (eds.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (pp. 101-121). Sherebrooke : CRP.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano : Franco Angeli.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2006). Recherche et formation en « analyse de pratiques » Un exemple d'articulation. *Recherche et formation*, 51, 43-56.
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia : La Scuola.
- Rivoltella, P.C., & Rossi, P.G. (eds.) (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia : La Scuola.
- Robichaud, A., Tardif, M., & Morales Perlaza, A. (eds.) (2015). *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Quebec : PUL.
- Robin, J.Y. (2011). Le temp et la loi ou la fonction du tiers : du conseil à l'accompagnement. In J.Y. Robin & I. Vinatier (eds.), *Conseiller et accompagner: un défi pour la formation des enseignants* (pp. 185-200). Paris : L'Harmattan.
- Roche, S. (2015). "We don't need no education": The radical implications of lifelong learning. *International Review of Education*, 61(1), 1-6.
- Rochex, J. Y. (2010). Approches cliniques et recherche en éducation. Questions théoriques et considérations sociales. *Recherche et formation*, 65, 111-122.
- Roditi, E. (2015). Recherches sur les pratiques enseignantes et relations chercheurs-praticiens. *Carrefours de l'éducation*, 39, 55-68.
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement- Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche & formation*, 62, 69-76.
- Rossi, P.G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma : Armando.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano : Franco Angeli.
- Rossi, P.G., & Fedeli L. (2015). Personalization, Adaptivity, Attunement. *JE-LKS*. 11(1), 11-24.
- Rossi, P.G., & Pezzimenti, L. (2012). *La trasposizione didattica*. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 167-184). Brescia : La Scuola.
- Rossi, P.G., & Pezzimenti, L. (2015). Dalla prospettiva di studente a quella di docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, 341-354.
- Rossi, P.G., Giannandrea, L., Magnoler, P. (2010). Mediazione, dispositivi ed eterotopia. Dal situated learning al post-costruttivismo. *Education Sciences & Society*, 1(1), 101-116.
- Rossi, P.G., Magnoler, P., Giannandrea, L., Mangione, G. R., Pettenati, M. C., & Rosa, A. (2015) Il Teacher Portfolio per la formazione dei neo-assunti. *Pedagogia oggi*, 2, 223-242.
- Sainsaulieu, R. (2014). *L'identité au travail*. Paris : Les Presses de Sciences Politiques.

- Saint-Arnaud, Y. (1993). *Pratique, formation et recherche. Une histoire de poupées russes*. In AAVV, *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes* (pp. 405-419). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Santagata, R. (2010). From teacher noticing to a framework for analyzing and improving classroom lessons. In M.G. Sherin, V.R. Jacobs, & R.A. Philipp (eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes* (pp. 152-168). London : Routledge.
- Santagata, R. (2012). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 12(79), 58-63.
- Santagata, R., & Barbieri, A. (2005). Mathematics teaching in Italy: A cross-cultural video analysis. *Mathematical thinking and learning* 7(4), 291-312.
- Santagata, R., & Yeh, C. (2014). Learning to teach mathematics and to analyze teaching effectiveness: evidence from a video-and practice-based approach. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(6), 491-514.
- Santagata, R., Yeh, C. & Mercado, J. (2017). Preparing Teachers for Career-Long Learning: Findings from the Learning to Learn from Mathematics Teaching Project. *The Journal of the Learning Sciences* (accepted, pending revision).
- Saujât, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, 97-106.
- Saussez, F., Ewen, N., & Girard, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation? Réflexions à partir d'un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxembourg, *Recherche & Formation*, 36, 69-87.
- Savoie-Zajc, L., & Dolbec, A. (1999). La recherche en partenariat: de nouveaux liens à développer entre universitaires et personnels scolaires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), 189-202.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. San Francisco CA : Basic Books.
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari : Dedalo.
- Schön, D.A. (1996). *À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes*. In J.M. Barbier(ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : PUF.
- Schön, D.A., (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano : Franco Angeli. scolaire: promesses théoriques et écueils pratiques de l'ethnographie visuelle.
- Scurati, C., & Zanniello, G. (1993). *La ricerca azione*. Napoli : Tecnodid.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 20(X), 1-32.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 205-225.

- Sensevy, G. (2007). *Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique*. In G. Sensevy & A. Mercier (eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : PUR.
- Sergi, T. (2010). *Professionalità educativa e la cifra della differenza nelle società complesse*. In S. Colazzo (ed.), *Sapere pedagogico* (p. 650-659). Roma : Armando.
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and teacher Education*, 20(2), 163-183.
- Shulman, S.L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Sibilio, M. & Zollo, I. (2016). The non-linear potential of didactic action. *Education Sciences and Society*, 2, 51-70.
- Sigaut, F. (2009). Techniques, technologies, apprentissage et plaisir au travail. *Techniques & Culture. Revue semestrielle d'anthropologie des techniques*, 52-53, 40-49.
- Sternberg, R.J. (1987). *Teorie dell'intelligenza*. Milano : Bompiani.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 349-362). Brescia : La Scuola.
- Talbot, L. (2007). *Introduction*. In M. Bru, L. Talbot (eds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 11-16). Rennes : PUR.
- Tardif, M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 173 -185.
- Tardif, M. (2013). Où s'en va la professionnalisation de l'enseignement ? *Tréma*, 40, 42-59.
- Tardif, M. (2015). L'évolution de la profession enseignante : 1960-2010. In C. Lesard, P. Doray (eds.), *50 ans d'éducation au Québec* (pp. 129-139). Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Taylor, E. W. (2015). *Transformative Learning Theory*. In A. Laros, T. Fuhr, & E.W. Taylor (eds.) *Transformative Learning Meets Bildung* (pp. 17-29). Rotterdam/Boston/Taipei : SensePublisher.
- Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. San Francisco : John Wiley & Sons.
- Tessaro, F. (2015). Compiti autentici o prove di realtà?. *Formazione & Insegnamento*, 12(3), 77-88.
- Theureau, J. (2000). *Anthropologie cognitive & analyse des compétences*, in J.M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maillebois, J.L. Petit, L. Quéré, J. Theureau, L. Thévenot, P. Vermersch (eds.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris : PUF.
- Theureau, J. (2002), Cours d'expérience, cours d'action, cours d'interaction: essai de précision des objets théoriques d'étude de l'activité individuelle-sociale, 4^e Journées Act'ing *Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyse & situations d'étude privilégiées*, 6-7 Juin, Nouan-Le-Fuzelier.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Toulouse : Octares.

- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2(4), 287-322.
- Theureau, J. (2011). *L'observatoire des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et de leurs articulations collectives*. In G. Le Meur & M. Hatano (eds.). *Approches pour l'analyse des activités* (pp.23-76). Paris : L'Harmattan.
- Theureau, J., & Jeffroy, F. (eds.) (1994). *Ergonomie des situations informatisées. La conception centrée sur le cours d'action*. Toulouse : Octares.
- Thurmond, V.A. (2001). *The point of triangulation*. *Journal of nursing scholarship*, 33(3), 253-258.
- Tight, M. (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London : Routledge.
- Tobin, K. (1992). *Target students*. Curtin : Curtin University of Technology.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigma à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 129-157.
- Toma, D. (2014). Il docente di qualità fra utopia e certezze. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(3), 117-124.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari : Laterza.
- Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2), 52–67.
- Trincherò, R., & Parola, A. (eds.). (2017). *Educare ai processi e ai linguaggi dell'apprendimento*. Milano : Franco Angeli.
- Trobia, A. (2005). *La ricerca sociale quali-quantitativa*. Milano : Franco Angeli.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13(2), 155–176.
- Van Es, E., Stockero, S.L., Sherin, M.G., Van Zoest, L.R., & Dyer, E. (2015). Making the Most of Teacher Self-Captured Video. *Mathematics Teacher Educator*, 4(1), 6-19.
- Vannier, M. P. (2011). Les fonctions d'étayage du chercheur-formateur dans une approche collaborative. In J.Y. Robin & I. Vinatier (eds.), *Conseiller et accompagner: un défi pour la formation des enseignants* (pp. 233-245). Paris : L'Harmattan.
- Vannier, M.P., & Merri, M. (2015). A quoi pensent les enseignants quand on leur parle de rituels ? *Recherche en éducation*, 8, 15-26.
- Vannini, I., & Mantovani, L. (2007). I giovani insegnanti laureati in Scienze della Formazione Primaria. Un'indagine empirica tra gli abilitati del Corso di laurea di Bologna, *Ricerche di pedagogia e didattica*, 2, 1-55.
- Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique: discussion théorique. *Éducation et didactique*, 6(1), 127-136.
- Vergnaud, G. (1990). *Catégories logiques et invariants*. *Archives de Psychologie, Hommage à Pierre Gréco*, 58, 145-149.
- Vergnaud, G. (1994). *Il bambino, la matematica e la realtà*. Roma : Armando.
- Vergnaud, G. (1996). *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In J.M. Barbier (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.

- Vergnaud, G. (2003). *La conceptualisation clef de voûte des rapports entre pratique et théorie*. In M. Le Guen (ed.), *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants. Actes de la DESCO* (pp. 48-57). Versailles : CRDP.
- Vergnaud, G. (2009). The theory of conceptual fields. *Human development*, 52(2), 83-94.
- Vermersch, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de beaumont*, 52-53, 63-70.
- Vermersch, P. (1994). *Entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma : Carocci.
- Vermersch, P., Martinez, C., Marty, C., Maurel, M., & Faingold, N. (2009). Etude de l'effet des relances en situation d'entretien. *Expliciter*, 49, 1-44.
- Veyrunes, Ph. (2011). *Formats pédagogiques et configuration de l'activité collective à l'école primaire*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00656079/document> (ver. 01/12/2017).
- Veyrunes, Ph. (2012). Dynamique de l'activité individuelle et collective en classe lors du « passage dans les rangs ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 38(1), 187-208.
- Veyrunes, Ph. (2015). *Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants*. In V. Lussi Borer, M. Durand, F. Yvon (eds.), *Analyse du travail et formation dans le métiers de l'éducation* (pp. 33-49). Bruxelles : De Boeck.
- Veyrunes, Ph. (2016). *Les formats pédagogiques classiques: entre confort et efficacité*. In V. Lussi Borer & L. Ria (eds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 66-67). Paris : PUF
- Veyrunes, Ph., & Delpoux, P. (2012). *Les configurations de l'activité collective: un objet de formation à l'activité réflexive des enseignants*. In I. Vinatier (ed.), *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (pp. 259-273). Toulouse : Octarès.
- Veyrunes, Ph., & Saury, J. (2009). Stabilité et auto-organisation de l'activité collective en classe : exemple d'un cours dialogué à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 169, 67-76.
- Veyrunes, Ph., Imbert, P., San Martin, J. (2014). L'appropriation d'un format pédagogique: l'exemple du contrat de travail individuel à l'école primaire. *Éducation et didactique*, 8(3), 81-94.
- Vienne, P. (2005). Carrière morale et itinéraire moral dans les écoles « de dernière chance » : les identités vacillantes. *Lien social et Politiques*, 53, 67-80.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa (Vol. 2)*. Milano : Vita e pensiero.
- Vinatier I. (2011). La recherche collaborative: enjeux et fondement théoriques. In J.Y. Robin, I. Vinatier (eds.), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants* (pp. 45-60). Paris : L'Harmattan.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

- Vinatier, I., & Altet, M. (eds.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : PUR.
- Vinatier, I., & Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives, *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 56, 95-108.
- Vinci, V. (2012). *La routine nell'insegnamento scientifico. Un percorso di ricerca/formazione*. Milano : Franco Angeli.
- Vygotskij, L. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Bari : Laterza.
- Wagner, R.K., & Sternberg, R.J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of personality and social psychology*, 49(2), 436-458.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano : Cortina.
- Wentzel, B. (2008). Formation à la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59, 89-103.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.
- Yin, R.K. (2011). *Applications of Case Study Research*. New York : Sage.
- Yin, R.K. (2013). *Case study research: Design and methods*. New York : Sage.
- Yoshida, M. (1999). *Lesson study: an ethnographic investigation of school-based teacher development in Japan* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Chicago, IL.
- Yvon, F., & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles: De Boeck.
- Yvon, F., & Veyrunes, Ph. (2014). *Genre et style*. In A. Jorro (ed.). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 141-144). Bruxelles : De Boeck.
- Zeni, J. (2001). *Ethical Issues in Practitioner Research. Practitioner Inquiry Series*. Willistone : Teachers College Press.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Ricerca-Formazione
diretta da D. Capperucci, R. Cardarello, B. Losito, I. Vannini

Ultimi volumi pubblicati:

PATRIZIA MAGNOLER, *Il tutor*. Funzione, attività e competenze (disponibile anche in e-book).

VAI SU: www.francoangeli.it

**PER SCARICARE (GRATUITAMENTE)
I CATALOGHI DELLE NOSTRE PUBBLICAZIONI
DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI:
PER FACILITARE LE TUE RICERCHE.**

Management & Marketing
Psicologia e psicoterapia
Didattica, scienze della formazione
Architettura, design, territorio
Economia
Filosofia, letteratura, linguistica, storia
Sociologia
Comunicazione e media
Politica, diritto
Antropologia
Politiche e servizi sociali
Medicina
Psicologia, benessere, auto aiuto
Efficacia personale, nuovi lavori



FrancoAngeli

I FORMATI PEDAGOGICI NELLE PRATICHE DEGLI INSEGNANTI

La Ricerca-Formazione è oggi una delle vie prioritarie per la professionalizzazione degli insegnanti. In questo modo, oltre a costituire percorsi che mettano in sinergia il sapere dei pratici e quello dei teorici, si può portare la pratica del docente al centro dell'azione formativa, conferendo al sapere in azione la dignità che gli compete.

La pratica diventa così oggetto di osservazione e di analisi in una prospettiva di formazione che abbia nel ripercorrimento e nella riflessione i suoi nodi-cardine. Ma cosa, nella complessità dell'azione didattica, deve essere indagato e fatto emergere, per innescare processi di apprendimento trasformativo che ricadano non solo sul piano dell'agire, ma anche su quello del pensiero dell'insegnante?

Il testo vuole approfondire il concetto di formato pedagogico, inteso come microstruttura organizzata dell'azione didattica, presente nelle pratiche dei docenti ad un livello pre-riflessivo e pre-cosciente e incorporato nell'azione dell'insegnante e degli studenti.

I formati pedagogici infatti rappresentano la forma più profonda e più resistente del corso dell'azione e riuscire a farli emergere e ad identificarne i meccanismi di innesco e le logiche interne può consentire uno sguardo profondo verso le prassi del singolo insegnante ma anche della comunità professionale di riferimento. Essi infatti possono avere tanto una connotazione identitaria rispetto al soggetto, quanto una configurazione collettiva, propria della cultura scolastica, afferendo pertanto sia alla logica del genere che a quella dello stile.

Attraverso un percorso che tende ad identificare le forme organizzate dell'azione, a collocarle entro le prospettive teoriche che consentono di interpretarle, a dare indicazioni metodologiche per osservarle e analizzarle, il testo si rivolge a entrambi i soggetti coinvolti nei percorsi di Ricerca-Formazione, ovvero sia ai docenti interessati a riflettere sulle pratiche per coglierne i significati profondi e incrementarne l'efficacia, sia ai ricercatori, ai quali viene offerta una proposta procedurale, che prevede anche l'utilizzo della video analisi, supportata da un esempio di ricerca realizzata nella dimensione collaborativa tra Scuola e Università.

Maia Pentucci è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Macerata. Si occupa di formazione in servizio degli insegnanti, in particolare relativamente alla strutturazione del curriculum e all'utilizzo delle tecnologie e del digitale nella didattica. Le dimensioni della professionalizzazione oggetto delle sue ricerche riguardano in particolare l'analisi dell'azione e delle pratiche didattiche, la connessione tra pensiero di comunità, progettazione degli insegnanti e insegnamento agito e la trasposizione didattica dei saperi. Tra le sue pubblicazioni: *Mediatori digitali e trasformazioni nelle pratiche didattiche* (2017); *Il laboratorio e il pensiero sull'insegnamento* (2017); *Videos in teacher training* (con P. Magnoler, 2016).