



**unimc**  
UNIVERSITÀ DI MACERATA

**l'umanesimo che innova**

---

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE, BENI CULTURALI E TURISMO**

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN  
HUMAN SCIENCES  
Curriculum Education

**LA TRASPOSIZIONE DIDATTICA NEI FORMATI PEDAGOGICI  
L'ANALISI DELLA PRATICA PER LA PROFESSIONALIZZAZIONE DEGLI  
INSEGNANTI**

TUTOR  
*Prof.ssa Patrizia Magnoler*

DOTTORANDA  
*Maila Pentucci*

CICLO XXIX  
2014-2016



# Indice

## INTRODUZIONE

### *PARTE PRIMA*

#### CAPITOLO 1

##### L'INSEGNAMENTO COME PROFESSIONE

- 1.1 L'idea di professione ed il sapere professionale
- 1.2 Anticipare, intuire, riflettere in azione
- 1.3 L'insegnante è un professionista?
- 1.4 Le competenze per insegnare o l'insegnante competente?
- 1.5 Competenze per l'insegnamento e saperi dell'insegnante

#### CAPITOLO 2

##### PROFESSIONALIZZARE GLI INSEGNANTI PER TRASFORMARE LE PRATICHE DIDATTICHE

- 2.1 Formare gli insegnanti professionisti
- 2.2 Professionalizzare
- 2.3 La postura riflessiva
- 2.4 L'accompagnamento: andare insieme, andare verso
- 2.5 Il formatore/ricercatore riflessivo
- 2.6 La Nuova Alleanza

#### CAPITOLO 3

##### LA RICERCA COLLABORATIVA

- 3.1 Origini, questioni, modalità
  - 3.1.1 Co-situare la ricerca
  - 3.1.2 Co-operare nella ricerca
  - 3.1.3 Co-produrre il risultato
- 3.2 Implicazioni e problematiche
- 3.3 Ricerca o formazione? Ricerca/formazione
- 3.4 Il ruolo del ricercatore

### 3.5 Co-costruire un nuovo tipo di sapere

## CAPITOLO 4

### IL DISEGNO DI RICERCA

#### 4.1 Il contesto normativo

#### 4.2 Il progetto RAIN (Ricerca Azione sulle Indicazioni Nazionali) per la Geostoria

#### 4.3 Il doppio mandato della ricerca

#### 4.4 La strutturazione del percorso di ricerca/formazione

##### 4.4.1 Il primo livello di formazione

##### 4.4.2 Il secondo livello di ricerca/formazione

##### 4.4.3 Il terzo livello di ricerca/formazione

#### 4.5 Il timetable del percorso

#### 4.6 Il paradigma di ricerca

## *PARTE SECONDA*

## CAPITOLO 5

### IL PRIMO MANDATO DELLA RICERCA: LA TRASPOSIZIONE DIDATTICA PER IL CURRICOLO DI GEOSTORIA

#### 5.1 Una nuova idea di curriculum: da artefatto a processo

#### 5.2 Le teorie del curriculum

#### 5.3 La trasposizione didattica

##### 5.3.1 la dimensione triadica

##### 5.3.2 Dal sapere esperto al sapere insegnato

##### 5.3.3 La mediazione didattica

##### 5.3.4 I mediatori

#### 5.6 Dalla trasposizione alla ricostruzione didattica

## CAPITOLO 6

### L'ESITO DEL PRIMO MANDATO: UN FRAMEWORK PER IL CURRICOLO DI GEOSTORIA

#### 6.1 Il posizionamento sulla Geostoria

##### 6.1.1 Problematiche epistemologiche e metodologiche

#### 6.2 Verso il curriculum

- 6.2.1 La cornice concettuale
- 6.2.2 Le competenze di riferimento
- 6.2.3 Un curriculum a «strati»
- 6.3 Le operazioni cognitive sul sapere geostorico
  - 6.3.1 Conoscere
  - 6.3.2 Interpretare e problematizzare
  - 6.3.3 Organizzare
  - 6.3.4 Ricostruire
  - 6.3.5 Comunicare
- 6.4 I nuclei fondanti fattuali e concettuali
- 6.5 Dal curriculum alla progettazione
- 6.6 Dai nuclei fondanti alle domande
- 6.7 Dalle domande ai temi
- 6.8 L'artefatto - curriculum

## PARTE TERZA

### CAPITOLO 7

#### IL SECONDO MANDATO DI RICERCA: L'ANALISI DELL'AZIONE E L'EMERSIONE DEI FORMATI PEDAGOGICI. UN'IPOTESI TRASFORMATIVA

- 7.1 La nozione di pratica nei contesti formativi
- 7.2 I formati pedagogici
- 7.3 Formati pedagogici, routines e rituels
- 7.4 La riflessione sui formati pedagogici per la professionalizzazione degli insegnanti

### CAPITOLO 8

#### METODI E DISPOSITIVI PER ANALIZZARE L'AZIONE

- 8.1 Analizzare l'azione per prendere coscienza dell'azione: strumenti
  - 8.1.1 La co-esplicitazione
  - 8.1.2 Tracce verbali
  - 8.1.3 Tracce video
- 8.2 L'analisi plurale
- 8.3 Il percorso e gli attori della ricerca/formazione
- 8.4 Il protocollo di analisi
  - 8.4.1 Intervista di esplicitazione
  - 8.4.2 Videoripresa in classe

- 8.4.3 Intervista semistrutturata agli studenti
- 8.4.4 Analisi delle evidenze
- 8.4.5 Colloquio di co-esplicitazione
- 8.4.6 Presa in carico personale delle tracce di azione e verbalizzazione
- 8.5 Le logiche di osservazione

## CAPITOLO 9

### L'ESITO DEL SECONDO MANDATO: LA TRASFORMAZIONE. DUE STUDI DI CASO

- 9.1 Una doppia prospettiva
- 9.2 Lo studio di caso comparativo: dalle ricorsività dell'azione ai formati pedagogici
- 9.3 il pensiero degli insegnanti sulla trasposizione didattica
  - 9.3.1 Le idee sulla relazione e sul benessere degli studenti
  - 9.3.2 Le idee su verifica e valutazione
  - 9.3.3 Le idee sull'organizzazione dei saperi
- 9.4 I formati pedagogici osservati
  - 9.4.1 Il quadro di civiltà
  - 9.4.2 Il lavoro di gruppo
  - 9.4.3 Il trattamento del testo
- 9.5 Lo studio di caso longitudinale: il focus sulla trasformazione delle pratiche
- 9.6 L'apprendimento trasformativo
- 9.7 Gli aspetti di cambiamento nelle pratiche
  - 9.7.1 Il cambiamento di senso assegnato ai formati pedagogici
  - 9.7.2 Il cambiamento nella trasposizione dei saperi
  - 9.7.3 Il cambiamento di logica sui mediatori
- 9.8 Il cambiamento dell'habitus professionale

## CONCLUSIONI

## BIBLIOGRAFIA

## RINGRAZIAMENTI

Il primo grazie, speciale, va alla mia tutor di dottorato, la prof.ssa Patrizia Magnoler, che è stata la vera e principale artefice del progetto che è alla base di questa ricerca. Il ringraziamento non è solo per il prezioso supporto e l'accompagnamento esercitati nei miei confronti, ma per l'esempio 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.

Insieme voglio ringraziare il prof. Pier Giuseppe Rossi, per la fiducia accordatami nell'accogliermi nel suo gruppo di ricerca, facendomi sentire parte. Per questo ringrazio anche le professoresse Lorella Giannandrea, Catia Giaconi, Laura Fedeli che negli anni non hanno mai risparmiato un aiuto, un consiglio, un ascolto, un suggerimento, per me sempre preziosi.

Un grazie particolare a Valentina Iobbi, con cui ho condiviso il primo anno di ricerca: la ringrazio per gli scambi di opinione generativi e produttivi, per l'ispirazione derivata dal suo lavoro e soprattutto perché il percorso comune ci ha permesso una reciproca comprensione ed una immediata intesa, non solo professionale.

Grazie alle Dirigenti Mara Amico, Fabiola Scagnetti, Sabina Tombesi che si sono spese per la realizzazione del progetto, aprendo le loro scuole e sostenendo lo scambio e la condivisione, sempre in prima fila nel seguire, incoraggiare, valorizzare il nostro lavoro. E naturalmente grazie a tutti gli insegnanti che si sono messi in gioco, spendendo tempo ed energie, per la realizzazione di questo percorso. Tra loro non posso non ringraziare in maniera speciale la maestra Paola Pascucci.

Ed infine grazie a Massimo, senza il quale tutto questo, e molto altro, non sarebbe stato possibile.

## INTRODUZIONE

Il punto di avvio della presente ricerca deriva da un bisogno reale che viene fortemente avvertito nei contesti scolastici attuali, da parte di tutti gli attori che operano nel sistema o per il sistema: il bisogno di formazione degli insegnanti.

La questione non è certo nuova: l'aggiornamento come diritto - dovere per il docente è stato sempre contrattualizzato, sia pure in termini piuttosto generici, ma in tempi recenti tale argomento ha assunto una dimensione maggiormente rilevante ed è entrato nel dibattito pubblico e politico aperto attorno alla scuola, alla sua qualità ed all'innovazione ad essa necessaria. Intrecciando le proprie istanze con quelle della valutazione dei docenti e dei sistemi scolastici (Giannandrea, 2010), rappresenta oggi una vera e propria priorità, sia formale che sostanziale. Infatti con la recente legge 107/2015 la formazione ha assunto un carattere «obbligatorio, permanente e strutturale», confermato dal Piano nazionale per la formazione dei docenti, emanato il 3 ottobre 2016. Si tratta di un atteso progetto, organico e di lungo periodo, che intende fornire linee - guida sia di tipo logistico - organizzativo che di indirizzo rispetto alle modalità, ai contenuti, alle competenze da sviluppare, al fine di offrire agli insegnanti un'opportunità di sviluppo professionale adeguato ai contesti scolastici ma anche sociali previsti per il futuro.

Ma quali modelli e quali logiche formative è necessario mettere in atto, in una prospettiva che sempre più si configura come lifelong, lifewide, lifedeeep learning (Gordon & coll., 2009; Roche, 2015), connettendo formazione pre-service, formazione iniziale e formazione in servizio (Rossi & coll., 2016), e coinvolgendo tanto l'identità professionale quanto quella personale degli attori implicati nel processo? Quali soggetti possono farsi carico di un simile dispositivo di formazione, a partire da quali linee teoriche e metodologiche in linea con gli obiettivi posti dai decisori?

Il presente lavoro di ricerca cerca di dare una risposta articolata a tali domande.

Innanzitutto la formazione degli insegnanti oggi non può essere declinata se non in termini di professionalizzazione (Le Boterf, 2010), prendendo avvio da un'idea molto



ampia e peculiare della professionalità docente, fortemente situata nelle particolarità e nei vincoli posti dai contesti educativi.

Il docente professionista infatti è difficilmente descrivibile attraverso profili declinati di competenze attese (Perrenoud, 2002), in quanto opera in una situazione in continuo divenire, determinata dalla logica di relazione con gli studenti, le cui risposte sono scarsamente prevedibili e categorizzabili. Egli è chiamato continuamente ad affrontare l'imprevisto ed il nuovo ed il suo lavoro quotidiano tende verso obiettivi che non sono mai uguali a se stessi (Ajello, Sharma & Sibilio, 2016). La professione docente, infatti, non ha nell'apprendimento un prodotto causato dall'insegnamento (Damiano, 2013), ma si connota come una costante attività di mediazione e regolazione che ha nell'azione didattica il suo fulcro principale. L'insegnante quindi deve essere formato proprio a partire dall'analisi e dalla riflessione sull'azione, fino a che l'assunzione di una postura riflessiva sull'azione, in azione e per l'azione (Altet, 2002) non venga assunta all'interno dell'habitus personale e professionale (Magnoler, 2011) del docente stesso.

Inoltre, dato che una formazione di tipo istruttivo - prescrittivo oggi non è più pensabile, è opportuno sottolineare che un piano organico di professionalizzazione degli insegnanti non può prescindere da un coinvolgimento diretto degli insegnanti stessi. È necessario quindi realizzare la Nuova Alleanza prospettata da Damiano (2006a), mettendo in atto percorsi di accompagnamento e di collaborazione reciproca tra mondo della scuola e mondo della ricerca.

In tale prospettiva si è strutturato il progetto che è alla base della presente ricerca. Si tratta di un percorso triennale di professionalizzazione dei docenti, ispirato alla metodologia ed ai principi della Ricerca Collaborativa, che ha strutturato tra le scuole costituite in rete e l'università un percorso di lavoro condiviso, basato sulla valorizzazione e sull'esplorazione dell'epistemologia della pratica (Bednarz, 2013).

Sul percorso è stato strutturato un piano di ricerca sulla base di un doppio mandato ricevuto, con lo scopo di assolvere sia finalità di tipo formativo e professionalizzante per gli insegnanti coinvolti, sia di tipo teorico, per ristrutturare una teoria relativa alle modalità di organizzare ed erogare la formazione, partendo dall'assunto di rendere gli insegnanti protagonisti del loro stesso training.

Le ipotesi di partenza sono state così declinate:

È possibile accompagnare gli insegnanti a riflettere sui propri processi di trasposizione didattica e di mediazione, per giungere a ristrutturare le loro pratiche in

termini di innovazione e di efficacia negli apprendimenti messi in campo? La trasposizione e la mediazione rappresentano infatti basilari tra le competenze - chiave per l'insegnante, che viene investito di precise responsabilità di scelta e di progettazione dei percorsi didattici, nella fase precedente l'azione (Nigris, 2015). Allo stesso modo il ripercorrimento ed il ripensamento tanto sul progettato quanto sull'agito permettono di verificare e validare l'efficacia dei percorsi e di risignificare, dopo l'azione, alcuni dei momenti più importanti del processo di insegnamento - apprendimento.

In tale prospettiva diventa centrale il discorso sul curriculum (Baldacci, 2006; Boyle & Charles, 2016), inteso come strumento ove si incrociano teoria e pratica e si realizzano le scelte e la visione esercitata dal docente rispetto alle proprie classi.

A livello di prodotto, il percorso di ricerca ha portato all'elaborazione di un modello di curriculum per la Geostoria (Rabitti, 2009; Mattozzi, 2011) ed ha tracciato un framework sia epistemologico che didattico, con aperture rispetto alla possibilità di replicabilità e trasferibilità dello strumento sperimentato.

Quale modalità è opportuno proporre per ripensare la professionalizzazione, in modo da porre al centro la pratica insegnante?

I dispositivi essenziali sono riscontrabili nell'osservazione e nell'analisi dell'azione, dispositivi che permettono di avviare l'insegnante verso la postura riflessiva, per giungere alla presa di coscienza ed alla significazione del proprio agito (Mortari, 2011).

Per questo secondo mandato il prodotto sta nel protocollo messo a punto, essenziale per una co-analisi profonda dell'azione, il quale nel corso della sperimentazione ha consentito di osservare processi trasformativi significativi nella pratica e nell'atteggiamento dei docenti coinvolti. Anche in questo caso la replicabilità del percorso e l'efficacia nella sua ricontestualizzazione in altre situazioni di formazione rappresentano la proposta conclusiva per ripensare la professionalizzazione (Pentucci, 2016a).

Il piano dell'opera prevede una prima parte di contestualizzazione entro le teorie relative alla professionalizzazione ed allo sviluppo professionale degli insegnanti (Lussi Borer, Yvon, Durand, 2015), inserita nel quadro più ampio dei concetti di professione e professionalità (Jorro & De Ketele, 2011), i quali nella contemporaneità vengono trasferiti dall'ambito delle professioni cosiddette liberali a quello dei servizi e delle dimensioni pubbliche e sociali, tra cui appunto l'educazione e l'istruzione. In questo modo è possibile tracciare un quadro di massima dell'insegnante competente, il quale

mobilità nell'azione didattica le risorse necessarie per risolvere i problemi, noti o imprevisti, che si presentano nel processo di insegnamento - apprendimento.

Il modello che viene esplorato, come già esplicitato sopra, è quello della Ricerca Collaborativa (Desgagné, 1997; Bednarz, 2013) nata in Canada negli anni Novanta del secolo scorso ed ispirata a due principi che si è cercato di realizzare attraverso il percorso di ricerca/formazione: la piena collaborazione tra scuola ed università, allo scopo di creare comunità di ricerca che superassero la tradizionale e percepita separazione tra mondo della ricerca e mondo della pratica; la valorizzazione del sapere insito nella pratica stessa, attraverso un processo di analisi e riflessione sull'azione volto all'esplicitazione dei teoremi in atto propri dei docenti ed alla loro interpretazione e ristrutturazione, alla luce delle teorie didattiche e disciplinari di riferimento. In questo modo l'esito della ricerca, in linea con il principio della doppia verosimiglianza, ha potuto portare alla produzione di esiti utili sia per la comunità scolastica che per la comunità accademica.

La seconda parte della tesi esplora il primo mandato assegnato alla ricerca, ovvero l'indagine in merito ad una nuova idea di curricolo, a partire dalla riflessione sulla disciplina di riferimento, individuata nella Geostoria. L'affondo sulla disciplina risulta indispensabile per comprenderne lo statuto epistemologico, per condividerne i nodi fondanti del sapere di riferimento, i principi interpretativi e gli aspetti di competenze da prendere in carico. A partire da tali premesse, che rappresentano tanto i costitutivi quanto gli osservabili della struttura curricolare, è possibile mettere in atto una trasposizione didattica che abbia nel sapere esperto l'origine ed il riferimento (Arthur & Philips, 2000).

L'esito descritto è la costruzione di un sapere-strumento (Altet, 2008), dinamico ed orientante, che funziona da framework teorico generativo per la progettazione dei percorsi didattici e delle attività degli insegnanti. Esso è uno spazio di incontro tra scuola e ricerca, un luogo di approfondimento e di autoformazione, una guida alla lettura della disciplina secondo la prospettiva della mobilitazione delle competenze osservata in verticale.

La terza parte è relativa al secondo mandato della ricerca, l'esplorazione della pratica per riscontrare processi di trasformatività (Mezirow, 2003a) che un percorso di formazione collaborativa, focalizzato sulla riflessività in azione e sull'analisi dell'azione e del pensiero degli insegnanti, fosse in grado di mettere in atto.

Tale percorso si è strutturato in due studi di caso, uno comparativo e l'altro longitudinale (Trincherò, 2004), che hanno permesso di andare in profondità nell'osservazione e nella riflessione sulla pratica, utilizzando dispositivi di raccolta, analisi ed interpretazione dei dati organizzati in un protocollo complesso e vario: interviste, videoanalisi, analisi plurale, co-esplicitazione sulle pratiche.

L'esito si è configurato nella ristrutturazione del comportamento dell'insegnante, che ha riconosciuto la riflessività come tratto della propria identità ed ha potuto sperimentare l'assunzione di una postura professionale.

# PRIMA PARTE

## CAPITOLO 1

### L'INSEGNAMENTO COME PROFESSIONE

*L'insegnamento è una professione? Da questa domanda, che dovrebbe condurre ad una scontata risposta affermativa, è comunque indispensabile avviare la riflessione sull'essenza del concetto di professione, che è per sua stessa natura mobile e ridefinito in base ai vincoli storici, sociali, economici, culturali entro i quali viene letto. L'elemento determinante per integrare nel contesto della professionalità la funzione docente è sicuramente il concetto di sapere. Esso infatti, nella sua dimensione di sapere non standardizzato o tecnico, ma riflessivo e generativo di altro sapere, è il principio connotante la professionalità docente come professionalità altra, aumentata in quanto partecipante sia degli attributi della professione che di quella del mestiere. Tale essenzialità del sapere sposta l'attenzione sulla necessità per il professionista di essere continuamente in postura di apprendimento e di ricerca, ovvero di essere in grado tanto di padroneggiare un sapere indispensabile per la sua identità, quanto di partecipare alla definizione ed alla costruzione di tale sapere, in una traiettoria che va dall'identità personale e dall'habitus verso un'identità di categoria, di comunità professionale. Essendo il sapere un sistema mobile, in continuo divenire, esso è da un lato non facilmente declinabile in mansionari di competenze preordinate, cosa che rende complessa la possibilità di offrire standard formativi fissi, dall'altro invita ad un rinnovamento e ad un'autoappropriazione dell'idea di formazione in servizio o continua (strettamente coerente e connessa tra pre-service, neo-service ed in-service) che segua una prospettiva multipla di valorizzazione e centratura rispetto al sapere per insegnare (Vinatier & Morrisette, 2015), elaborazione che segue ad un processo di relazione e di messa in discorso di saperi diversi.*

## 1.1 L'idea di professione ed il sapere professionale

L'idea di professione è storicamente antica e profondamente connessa con le trasformazioni in atto nelle società e nei sistemi economici: cambiano i significati che essa riveste e che le vengono attribuiti allineandosi alle successive visioni e istanze culturali di riferimento e in base alle differenti e spesso coesistenti prospettive dei gruppi sociali che si confrontano con essa.

La distinzione dell'attività lavorativa umana in mestiere e professione nasce contestualmente allo sviluppo dei processi industriali e si lega alla teoria della divisione del lavoro: il concetto di specializzazione che discende dalla nozione di professione tuttavia va oltre e si differenzia rispetto alla originaria definizione coniata da Adam Smith ne *La ricchezza delle Nazioni* (1776), in cui si descrivono processi industriali che per ottimizzare la produttività e l'efficacia del lavoro tendono ad una specializzazione di tipo automatico, basata sulla parcellizzazione delle attività umane (Marx, 1867) e sulla ripartizione dei compiti, che standardizza le azioni del singolo rendendole ripetitive. La moderna concezione di professionalizzazione invece è legata ad una idea di specializzazione discrezionale (Friedmann, 1964), che anziché diminuire la consapevolezza del processo, riducendolo ad azione meccanica semplice, la aumenta e la rende esclusiva: dà al professionista una posizione «speciale», di pubblico rispetto e di visibilità (Freidson, 1986); permette di controllare il proprio lavoro ponendo il professionista in posizione di privilegio sociale e consentendogli un monopolio del mercato di riferimento (Larson, 1977), in quanto il suo lavoro è unico, impossibile da standardizzare e da mercificare (Abbott, 1988), perché alla base della specializzazione vi è il tipo particolare di conoscenza e di pensiero impiegati, impossibili da raggiungere senza una adeguata formazione teorica e tecnica.

Come sostiene Bourdoncle (1991), la professione è un mestiere dell'intelletto, che si apprende razionalizzando i saperi, attraverso un apprendimento formalizzato ed istituzionalizzato e non attraverso un apprendimento esperienziale ed imitativo.

La sociologia delle professioni si configura a partire dalla riflessione sulle caratteristiche della professione, intesa come dimensione collettiva, in base ai rapporti che essa formalizza; il focus di osservazione resta centrato comunque sulle professioni cosiddette liberali, legate al modello di società tipico dei contesti capitalistici di stampo prevalentemente anglosassone e che si consolidano e si sviluppano proprio in tale *milieu* ed hanno bisogno di una ridefinizione e di un distanziamento rispetto alle professioni

storicamente esistenti anche nel mondo preindustriale, fin dall'idea medievale di arte e mestiere.

Interesse dei sociologi è quello di stabilire i confini di relazione con cui il professionista deve misurarsi, anche per comprendere che il suo riconoscimento e la sua legittimazione proviene comunque dall'esterno, dal ruolo che l'altro gli riconosce e dall'identità che si struttura confrontandosi con i suoi simili, con la società tutta, con gli individui che ne richiedono la prestazione.

Durkheim (1999) alla fine dell'Ottocento tenta di universalizzare e regolamentare il ruolo ed il riconoscimento del professionista rispetto ai pari, auspicando la nascita di corpi mediatori tra la dimensione familiare e quella sociale, delle corporazioni che attraverso la formulazione di un codice deontologico interno sviluppino la coesione tra i membri, la solidarietà, l'autoregolamentazione rispetto alle norme sociali, per superare l'individualismo, considerato la malattia portata dall'industrializzazione in Europa.

Nello stesso periodo Weber (1999) amplia tale visione, occupandosi di regolare i ruoli con il sistema sociale di riferimento. Egli sottolinea che le professioni segnano il passaggio verso un ordine sociale moderno, in cui lo statuto di un individuo non è determinato per nascita ma per competenze, secondo una visione borghese del capitalismo, influenzata dall'etica protestante (Weber, 1991).

Circa mezzo secolo dopo Parsons (1951) inizia ad occuparsi della relazione con il cliente, che si deve affidare ciecamente al professionista in quanto depositario di un sapere superiore ed esclusivo: questo impone al professionista l'adozione di un codice deontologico che regoli l'asimmetria del rapporto ed eviti che esso da un lato si trasformi in sfruttamento, dall'altro mantenga il distacco necessario affinché l'interessamento sia per il caso professionale e non per il caso meramente umano.

Queste tre visioni tentano di conferire un posizionamento etico al concetto di libera professione così da limitarne la portata individualistica e definendone i confini e le regole, necessarie per sottrarla alla visione esclusivamente utilitaristica propria delle prime società industriali. Esse influenzano le successive prospettive assunte dalla sociologia delle professioni, che ha contribuito a tracciare paradigmi di pensiero in merito, i quali a loro volta determinano la scelta di posizioni differenti sia del professionista stesso rispetto al suo ruolo ed alla sua identità, sia dell'opinione pubblica, politica e scientifica in merito al professionismo in quanto dimensione sociale.



In questo quadro, l'approccio funzionalista, grazie soprattutto agli studi di Millerson (1964), traccia le caratteristiche proprie dello status di professione, definendone i confini etici e distinguendola dal mestiere. Il professionista è colui che ha competenze basate su un sapere teorico, che ha acquisito tali competenze attraverso un training finalizzato al lavoro stesso e le consolida con una formazione continua, viene valutato sulla base di tali competenze, segue un codice di condotta che ne assicura l'integrità professionale, svolge il suo servizio coniugando l'interesse personale con il bene pubblico ed è tutelato e contemporaneamente vincolato da un sistema associativo che contribuisce a regolarne l'identità ed il ruolo. Di fatto i funzionalisti si sono interessati a definire la natura ed il contributo offerto alla società dall'universo delle professioni (Bourdoncle, 1993), affinché attraverso criteri condivisi di riconoscibilità ne fosse tracciato un idealtipo, in grado di diventare oggetto teorico di studio. L'inevitabile legittimazione dello status e dei privilegi economici e sociali derivante da tale costrutto concettuale è stata messa in evidenza dall'approccio interazionista, che ha evitato di definire la natura delle professioni in maniera aprioristica e l'ha relativizzata in base al rapporto costruito con la società, riprendendo la visione weberiana: può essere definita professione qualsiasi attività venga riconosciuta dalla società come tale (Huges, 1958). In questo modo emergono i privilegi che si ottengono in seguito a tale riconoscimento, soprattutto in termini di monopolio sulla formazione, di autodeterminazione del senso sociale della professione stessa e di costruzione dei bisogni e dei protocolli di riferimento per la società in generale (Freidson, 1984).

Negli anni Settanta l'approccio conflittualista estremizza tale dicotomia tra professionista e società, evidenziando come il professionalismo sia il processo mediante il quale il professionista mantiene il potere rispetto ad una certa attività attraverso la produzione e la validazione dei saperi ad essa necessari e la determinazione di regole per il reclutamento e l'accreditamento dei membri ad essa ammessi. Al di là dell'ottica gerarchica propria della cultura marxista e neo-weberiana, interessa ripercorrere l'evoluzione storica delle interpretazioni conferite al rapporto tra sapere e potere (Couture, 1988): ciò aiuta a mettere a fuoco l'essenza dello statuto di professione nella società contemporanea e quello che secondo Martineau (1999) può essere il problema fondante in termini di ricerca, ovvero l'indagine sulla natura del sapere professionale.

Infatti il profilo del professionista nei contesti lavorativi attuali non prevede più un sapere tecnico e procedurale che applica schemi e processi standardizzati in situazioni

note. Al contrario il professionista deve dimostrare di possedere un expertise che si attua nella capacità di risolvere problemi in situazioni uniche e inedite (Le Boterf, 2010), facendo fronte a circostanze inattese, in abiti dinamici dei quali è difficile prevedere le evoluzioni in termini sia di potenzialità che di problematiche. Alla ricerca non viene più richiesto di mettere a punto il profilo del professionista, ovvero un mansionario di capacità ad esso ascrivibili, la cui presenza ne connota l'appartenenza alla categoria ed alla relativa collocazione sociale, ma di comprendere come esso opera in azione, mettendo a frutto anche quel sapere tacito (Polany, 1979) inglobato nell'azione stessa, un'azione che Damiano (2004a) definisce «pensante», in quanto il pensiero si compie mentre avviene l'azione.

## **1.2 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 (2011a) 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 ed analisi di dati che afferisce 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 ascritto al professionista. In base a 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. La riflessione nel corso dell'azione invece risulta essenziale per porre riparo alle situazioni divergenti rispetto allo standard, quelle che non sono riconducibili a modellizzazioni o casi tipici e si svolge nel tempo presente dell'azione stessa. Il professionista inoltre esercita un altro tipo di riflessione, quella sull'azione, a posteriori, esplorando e ripercorrendo il sapere in pratica che ha utilizzato nella situazione. In questo modo egli può applicare modifiche e perfezionamenti al sapere stesso. 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 considerato 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, 2004). 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 ed individuale e 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 ed inglobarlo 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).

### **1.3 L'insegnante è un 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 gli 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 Perlaza, 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 insegnanti, quindi, in un succedersi di cerchi concentrici, nell'istituzione sociale scuola, che assegna all'attività quel portato pubblico e collettivo che la responsabilizzano nei confronti dell'utenza di riferimento; infine nello spazio nazionale di riferimento, che non può essere ignorato in quanto la funzione docente è chiamata ad 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 ascrivito tale compito è inevitabile cercare di comprendere come viene interpretato il ruolo dell'insegnante, che materialmente si dovrebbe occupare di reificare in pratica tale mandato,

ricomprendendo tali 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) e l'insegnamento è oggetto di dibattito politico affinché si adegui alla complessità dei nuovi contesti 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 allinei 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<sup>1</sup>» (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 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 del professionalismo, 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 esplicitato nelle distinte fasi che compongono il processo, progettazione, azione e documentazione/riflessione (Rossi & Magnoler, 2015), ma non deve perdere l'ancoraggio alle scienze sociali, alle tradizioni culturali, filosofiche, critiche

---

<sup>1</sup> Responsabile delle sue scelte, cosa che necessita di una valutazione dell'insegnamento.

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 senso (Robichaud, Tardif & Morales Perlaza, 2015). 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 (Fourrez, 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 si affiancano alla 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), l'intelligenza delle situazioni, la previsione come dispositivo strategico che attiva processi vicarianti (Rivoltella, 2014) risultano 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 assumere la postura riflessiva (Schön, 1983) rispetto alle pratiche e consente 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.

#### **1.4 Le competenze per insegnare o l'insegnante competente?**

«Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, l'attività di studio e di sistematizzazione della pratica didattica».

Il contratto collettivo nazionale dei lavoratori della scuola ad oggi vigente (CCNL Scuola per il quadriennio normativo 2006-2009<sup>2</sup>) traccia un generale identikit del docente professionista, a partire dal possesso delle competenze ritenute necessarie per esercitare la propria attività di insegnamento. Esse vanno al di là rispetto ad una dimensione puramente tecnica o didattica, confinata entro il contesto della classe e limitata alla relazione insegnamento - apprendimento, e possono essere inquadrare entro quei campi di costruzione che Le Boterf (2011b, p. 251) ritiene essenziali per descrivere l'ambito di riferimento ove collocare la professionalità docente:

1. Etica professionale.
2. Padronanza dei saperi da insegnare.
3. Padronanza delle situazioni di apprendimento e della relazione pedagogica.
4. Gestione delle relazioni nel proprio istituto e con il sistema educativo.
5. Gestione delle relazioni con l'ambiente esterno.
6. Adattamento all'evoluzione dei costumi.

La classificazione di Le Boterf è in linea con le più recenti emanazioni normative (Piano per la formazione dei docenti 2016 - 2019<sup>3</sup>) che, per definire lo spazio d'azione della formazione continua degli insegnanti ma anche per dare un orientamento di massima ai processi di valutazione attivati all'interno delle scuole, tracciano un profilo degli standard professionali attesi dal personale scolastico, allineato con quelli che erano gli ambiti del bilancio di competenze previsto per i docenti neoassunti:

1. Possesso ed esercizio delle competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche in relazione ai traguardi di competenza ed agli obiettivi di apprendimento previsti dagli ordinamenti scolastici.
2. Possesso ed esercizio delle competenze relazionali e organizzative in relazione alla migliore gestione dell'insegnamento e degli ambienti di apprendimento.
3. Partecipazione responsabile all'organizzazione scolastica, al lavoro collaborativo in rete, anche assicurando funzioni di coordinamento e di animazione.
4. Cura della propria formazione in forma di ricerca didattica, documentazione, riflessione sulle pratiche, diffusione di esperienze di eccellenza.

---

<sup>2</sup> [http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d897a8ab-9caa-41a6-9993-ee496b84b0c3/CCNL%20scuola%202006\\_2009.pdf](http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/d897a8ab-9caa-41a6-9993-ee496b84b0c3/CCNL%20scuola%202006_2009.pdf) (ver. il 19/12/2016).

<sup>3</sup> [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf) (ver. il 19/12/2016).

Tutte le classificazioni proposte tuttavia non possono superare un primo livello di genericità, in quanto è possibile parlare di ambiti o di aree di sviluppo professionale, ma è escluso ipotizzare una tassonomia rigida di microcomportamenti dei quali sia indicabili il possesso o addirittura il livello di possesso per una professione complessa e interattiva come quella insegnante. Infatti, perché il corpo docente rappresenti effettivamente quel «capitale professionale» per i singoli istituti e per il sistema, auspicato dalla normativa<sup>4</sup>, l'expertise non deve limitarsi ad una somma di competenze attese, ma rappresentare una dimensione professionale, propria della comunità scolastica, un atteggiamento globale (Ajello, 2002). Le competenze per insegnare infatti non sono comprimibili in una lista né esistono come oggetti già in essere (Saujat, Amigues & Faïta, 2007), ma risiedono entro l'atto stesso dell'insegnamento e non possono essere individuate ed analizzate solo a partire dall'individuazione di modelli che spieghino i processi di insegnamento - apprendimento.

Infatti una competenza non ha una sua esistenza materiale, propria, indipendentemente dalla persona che la mette in atto e dall'ambiente entro cui viene esercitata, ma si configura esclusivamente a partire da alcune sue caratteristiche imprescindibili, determinanti quando si parla dei contesti scolastici:

- è incarnata, in quanto la competenza in sé è un'astrazione, ciò che ha una esistenza reale e materiale è l'individuo che se ne avvale, la persona competente (Perrenoud, 2003).
- È situata, ovvero viene mobilitata di volta in volta in base alla situazione problematica che viene posta in essere e si realizza nell'adeguamento della persona alla situazione stessa (Pellerrey, 2004), attraverso processi regolativi ed una continua riflessività sull'azione nel corso del suo svolgimento. È legata al compito in quanto rappresenta un sapere operatorio, funzionale e non facilmente comunicabile (Leplat, 2004)
- È dinamica, perché si concretizza in un confronto di schemi d'azione che si ristrutturano e si modificano, quindi non può essere data per posseduta in modo definitivo (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006); il professionista competente deve «se débrouiller devant une situation nouvelle d'une catégorie jamais rencontrée

---

<sup>4</sup> [http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento\\_teorico\\_RAV.pdf](http://www.invalsi.it/snv/docs/271114/Inquadramento_teorico_RAV.pdf) (ver. il 08/01/2017)

auparavant<sup>5</sup>» (Vergnaud, 2002, p. 2), quindi reinventare continuamente il suo spazio e le sue modalità di azione, attingendo a categorie che permettono una generalizzazione approssimativa e sempre rivedibile.

- È interattiva in quanto si esplica nell'incontro con l'altro (soggetto o situazione) e fa i conti con classi di riferimenti collettivi propri della comunità professionale di esperienza: non caratterizza solo un individuo, ma la relazione tra l'individuo e una situazione (o più situazioni) e si costruisce nel rapporto con gli altri, a partire anche dall'analisi di una situazione sociale ben precisa (Clanet, 2007).

Per queste caratteristiche risulta difficile compilare o approvare mansionari o référentiels di competenze che riescano ad identificare e descrivere il docente professionista, come è uso nei contesti anglosassoni o francofoni: essi possono certamente essere utili e socialmente legittimati in quanto docenti e decisori hanno bisogno di stabilità «per poter definire, prescrivere o valutare» (Talbot, 2004, p. 104) e possono fornire alle istituzioni formatrici delle basi di partenza comuni per progettare interventi diretti alla preparazione pre-service o inservice (Paquay, 2012). Risulta invece più difficile pensare che aiutino a comprendere ed analizzare l'essenza del profilo professionale richiesto al docente, ne hanno una valenza di tipo euristico i tentativi di scomporre il concetto di competenza in componenti distinte, classificate variamente in abilità, saperi, conoscenze, padronanze o attitudini (Guasti, 2012; Castoldi, 2011).

Talbot (2007) circoscrive il senso della competenza attorno a cinque determinanti che chiarificano cosa il suo possesso e la sua mobilitazione fanno succedere entro i contesti di insegnamento apprendimento:

1. La competenza è delimitata, nel senso che è caratterizzata dall'idea di limite, di confine: essa assume significati differenti a seconda dell'oggetto a cui viene applicata (Rey, 2003), che sia un campo disciplinare specifico o la finalità per cui deve essere soggetta ad osservazione, per esempio l'ambito valutativo.
2. La competenza si compie nell'azione, è legata alla soluzione di un problema o all'esecuzione di un compito. Non consta delle risorse da mobilitare ma nell'atto della mobilitazione stessa (Le Boterf, 1994) quindi non si identifica con un processo di semplice applicazione ma di costruzione.

---

<sup>5</sup> «Districarsi davanti ad una situazione nuova, di una tipologia mai incontrata precedentemente».

3. La competenza mobilita differenti risorse cognitive, affettive e conative. Talbot chiama la competenza «parola-valigia» (2007, p. 37) che porta con sé una serie di qualificazioni afferenti alla sfera del lavoro o alla sfera del sapere.
4. La competenza permette di essere efficaci; essa è infatti associata alla nozione di performance (Tupin, 2003), di realizzazione di un compito.
5. La competenza è contestualizzata, contestualizzante e si contestualizza. Posto che le competenze si reifichino attraverso schemi d'azione (Samurçai & Vergnaud, 2000), tali schemi si riconfigurano sulla base delle situazioni concrete, organizzano e regolano le pratiche e partecipano alla costruzione del contesto.

In questa prospettiva le competenze diventano costitutive dell'identità professionale del docente, strutture che permettono di organizzare l'azione, ampliando o restringendo i possibili (Bru, Altet, & Blanchard-Laville, 2004) presenti nelle situazioni didattiche specifiche e fornendo una chiave di lavoro per l'insegnamento efficace. Il professionista competente è quindi colui che sente di essere in grado di mettere in atto particolari comportamenti che lo sostengono in azione. Tale identità professionale è complessa e vi partecipano, in senso dinamico e progressivo, diverse componenti (Wittorski & Briquet-Duhaze, 2009, pp. 45 e segg.):

- La componente cognitiva, costituita dai saperi, dagli schemi, dalle teorie implicite e dalle modalità di prevedere e rappresentare i contesti.
- La componente affettiva, costituita dall'immagine che si ha di se stessi, dall'investimento affettivo nell'azione e nella motivazione ad affrontarla, profondamente influenzata dal giudizio della comunità professionale di riferimento.
- La componente sociale, che comprende sia il riconoscimento dell'ambiente professionale in cui si agisce sia dell'organizzazione professionale in senso più ampio.
- La componente culturale, che corrisponde al modo in cui la cultura della comunità professionale dà forma alle competenze prodotte
- La componente prasseologica, che rimanda all'aspetto osservabile della competenza, ovvero al prodotto dell'attività che viene sottoposta al giudizio sociale.

Sapere in cosa consiste la propria expertise, sia a livello di attese personali che di riconoscimenti collettivi è per il docente un importante punto di partenza per la comprensione del senso da dare al proprio ruolo ed alla posizione che ricopre sia nel contesto scolastico di riferimento, sia riguardo alla società. È l'avvio verso la trasformazione nel professionista riflessivo, quell'«invito al viaggio» di cui parla Perrenoud (2002) nel momento in cui tenta di tracciare un itinerario per decodificare i mutamenti in atto nella scuola contemporanea e per cogliere le caratteristiche di una «professione in movimento», elencando una serie di competenze emergenti che superano i compiti tradizionali del docente e rivisitando competenze antiche e consolidate al fine di rispondere alle situazioni complesse (Genovese, 2005).

Perrenoud parla di famiglie di competenze non definitive né esaustive, ma in grado, nella loro ampiezza, di adattarsi alla mutevolezza dei contesti formativi e di far fronte all'eterogeneità crescente del pubblico ed ai cambiamenti nei programmi (Perrenoud, 1998), in grado di mettere l'accento su ciò che nella scuola è in cambiamento. Il suo fine è quello di orientare la professionalizzazione, sia nei contesti di formazione iniziale che in servizio e di conseguenza la sua disamina investe anche la dimensione dell'identità del docente professionista che si confronta con «la navigazione quotidiana della pratica» (Le Boterf, 1997) e da essa coglie quegli aspetti di necessità attorno ai quali strutturare la mobilitazione delle risorse e la messa in campo di operazioni mentali complesse, per realizzare un'azione efficace.

Le famiglie di competenze identificate da Perrenoud (2002). sono:

1. Organizzare ed animare le situazioni di apprendimento;
2. Gestire i processi di apprendimento;
3. Concepire e far evolvere i processi di differenziazione;
4. Implicare gli alunni nell'apprendimento e nel lavoro;
5. Lavorare in gruppo;
6. Partecipare alla gestione della scuola;
7. Informare e coinvolgere i genitori;
8. Servirsi delle nuove tecnologie;
9. Affrontare i doveri ed i dilemmi etici della professione;
10. Gestire la propria formazione continua.

Esse si configurano come macro campi di intervento che ci ricordano quali siano i molteplici ambiti entro cui il docente si muove nel sistema complesso al quale

appartiene e quindi di quanti aspetti debba farsi carico non solo a livello di azione ma anche di sviluppo personale e professionale, di autoformazione.

Di conseguenza per comprendere l'identità del docente professionista non sembra opportuno tracciare un profilo di competenze dettagliate che rappresenti un dover essere prescritto all'insegnante, ma offrire linee guida per permettere ad esso di essere attore di un proprio profilo, di una propria formazione, di un proprio sviluppo di competenze.

A questo proposito risultano efficaci le meta-competenze identificate da Magnoler (2008), che concorrono ad orientare il docente verso percorsi formativi autodeterminati e a definire i confini epistemologici e pratici entro cui si trova ad operare nelle situazioni di apprendimento.

1. **Apprendere ad apprendere:** è l'aspetto che connota l'insegnamento come metaprofessione, in quanto la circolarità tra il sapere appreso ed il sapere insegnato è continua ed in continuo divenire, una vera strategia determinante sia in termini identitari, sia in senso di autoefficacia (Bandura, 1996).
2. **Saper analizzare:** è la capacità di effettuare il passaggio tra saperi pratici, saperi teorici e saperi pedagogici (Altet, 2006); L'analisi e la riflessione producono la capacità di saper argomentare le proprie pratiche andando a costituire un bagaglio esplicito di spiegazioni utili all'adattamento/flessibilità richiesto dall'imprevedibilità insita nel processo di insegnamento-apprendimento (Perrenoud, 2006).
3. **Autonomia e responsabilità:** implicate con la capacità di scelta, di interpretazione delle situazioni, di intraprendenza ed originalità nel predisporre progetti pedagogici coerenti ed in grado di incidere sulla realtà, a partire da presupposti etici, democratici, inclusivi.
4. **Gestire la relazione:** si tratta della dimensione interattiva propria del processo didattico, che si pone sempre come co-attività (Altet, 2002). Investe la dimensione affettiva e comunicativa del proprio essere e richiede la capacità di confrontarsi con l'altro, ma anche di riconoscere le dinamiche relazionali che si innescano tra gli altri, a partire da strutture di significato personali e differenti.
5. **Risolvere problemi:** è l'atto nel quale si esplicita la dimensione dell'essere professionista, oggi declinata più in senso di problem posing che di problem solving. Infatti il riconoscimento e l'analisi del problema sono il nucleo centrale dell'attività, il momento conoscitivo è quello che permette la messa a punto del

modello risolutivo, a partire sia da un pregresso già posseduto, sia da un conosciuto nella situazione stessa che dovrebbe evitare l'applicazione tecnocratica di precognizioni arbitrarie, non strettamente connesse alla complessità ed all'unicità della situazione.

6. **Riflessione e riflessività:** rappresentano la chiave dell'essere protagonista del proprio processo di professionalizzazione e dunque costruttore del proprio bagaglio di competenze, unico, personale e identificante. Il primo concetto riguarda una dimensione pragmatica e consiste nel riflettere sulla propria pratica anche durante l'azione stessa, per valutarne l'efficacia e comprendere come si sono posizionate nella comunità (Montalbetti, 2005). Il secondo invece investe la questione dell'identità e consiste nel ripercorrere le proprie azioni passate per proiettarle nel futuro, al fine di definire la propria identità personale e professionale.

### **1.5 Competenze per l'insegnamento e saperi dell'insegnante**

Rispetto al dibattito sulle competenze dell'insegnante professionista è interessante soffermarsi sulla posizione di Marguerite Altet, la quale legge le competenze professionali in termini di saperi: saper fare, saper-essere, ma anche fare ed essere intesi come sapere in atto (Altet, 2006).

Altet parte da 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 (Beillerot, 1994), 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 ristrutturava progressivamente durante l'attività di insegnamento.

Il sapere dell'insegnante dunque possiede come caratteristica intrinseca la pluralità propria del concetto, in quanto oltre ai saperi teorici ed ai saperi pratici, egli si avvale di saperi consci, che permettono di preparare, prevedere e guidare l'azione e di saperi impliciti, interiorizzati in forma di routines e formati pedagogici, che emergono nei momenti di improvvisazione o nelle fasi interattive (Altet, 2006, p. 37).



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 (Polanyi, 1979), 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.

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 in termini di integrazione e di 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 (Durand & Filliettaz, 2009) permette di indagare il processo di pragmatizzazione del sapere (Perrenoud, 2002), attraverso l'analisi del lavoro e l'identificazione dei concetti organizzatori, ovvero di quelle invarianti operatorie rappresentative di una classe di situazioni (Pastré, 1999) che permettono di mettere in campo un'azione efficace.

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 (Altet, 2000).

## CAPITOLO 2

### PROFESSIONALIZZARE GLI INSEGNANTI PER TRASFORMARE LE PRATICHE DIDATTICHE

*Quale formazione per la professionalizzazione? L'insegnante può definirsi professionista nel momento in cui è reso partecipe e co-autore del proprio percorso verso la professionalità e degli orizzonti di sapere identitari per la propria comunità professionale.*

*La questione del sapere professionale di riferimento che permette di connotare l'insegnamento come una professione a tutti gli effetti rappresenta una interessante sfida per attivare processi di ricerca/formazione in cui la premessa necessaria sia il superamento di modelli trasmissivi e della figura dell'esperto proveniente da ambiti accademici, così come la revisione dell'idea di poter allineare un ideale percorso di aggiornamento professionale ad un profilo standardizzato di competenze.*

*Infatti le esperienze a livello internazionale, pur avendo prodotto varie tipologie e proposte di mansionari nel tentativo di definire e declinare l'expertise insegnante, ci dimostrano una sostanziale visione frammentata in azioni prescritte. Invece la competenza che il docente deve essere in grado di mobilitare nelle circostanze didattiche è difficilmente categorizzabile in quanto mobile e situata, legata all'imprevisto delle situazioni ma soprattutto connessa all'identità personale ed all'habitus. La formazione deve agire su un piano di modifica posturale permanente, che si configuri soprattutto sul piano dell'essere in ricerca e sul piano della riflessività rispetto all'agito. Questo ci porta verso una dimensione attiva del docente direttamente coinvolto nel processo di formazione, elemento che ne amplifica l'essere professionista e che soprattutto valorizza il patrimonio di sapere di cui il docente e la sua pratica sono portatori.*

*Quali direttrici dunque vanno seguite per costruire - o meglio, co-costruire - percorsi di formazione professionalizzanti e significativi?*

## 2.1 Formare gli insegnanti professionisti

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<sup>6</sup>, 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 dell'autoformazione, anch'essa riconosciuta in termini di legge e resa operativa attraverso il DPCM del 23 settembre 2015<sup>7</sup>, che assegnando ai docenti una cifra in denaro da destinare in maniera autonoma a dispositivi e occasioni per il proprio aggiornamento, di fatto mette a disposizione mezzi a supporto di percorsi personali di autoformazione.

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

---

<sup>6</sup> <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ver. il 19/12/2016)

<sup>7</sup> <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/10/19/15A07772/sg> (ver. il 19/12/2016).

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 ad 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 ed 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 Nussbaum (2011) chiama «agentività», ovvero sull'intenzionalità da parte dell'individuo di avvicinarsi a determinati saperi e domini per accrescere e potenziare se stesso.

## **2.2 Professionalizzare**

**L'intenzionalità** può essere considerata uno 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 riconosce, a seguito di un percorso di studio, di una prova e della validazione di titoli posseduti, 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.

### **2.3 La postura riflessiva**

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 *Teacher 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 (2010a), che per superare i modelli di formazione *Process-Product* 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 (2010b) 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 è 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).

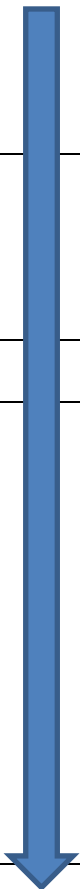
Questi filoni di ricerca - formazione prendono avvio dal nuovo profilo del professionista riflessivo tracciato da Schön alla fine degli anni Ottanta, dopo aver teorizzato il concetto di trasformazione necessario per chi si trova ad operare nella *learning society* (1973). Schön supera la visione della conoscenza del professionista come sapere pragmatico ed automatizzato, ma propone la riflessione sull'azione nel momento in cui il soggetto si trova a confronto con il caso unico da risolvere e gestire.

L'identità dell'insegnante si rispecchia nella visione di Schön, in quanto la complessità e la fluidità dei contesti scolastici e la co-conduzione della situazione, legata a comportamenti variabili e non sempre prevedibili di altri soggetti che ne sono attori (gli studenti), richiede prese di decisione rapide, senza la possibilità di ricorrere ad aiuti esterni, che appunto la riflessione in azione può sostenere.

Per la costruzione di competenze inoltre occorre anche un opportuno distanziamento dall'azione che permetta, a posteriori, ulteriori momenti di ripercorrimiento e di riflessione sull'azione (Perrenoud, 2001). Di fatto si tratta di assumere una postura riflessiva che contempi oltre alla riflessione, la riflessività, 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).

Si passa dal semplice riflettere all'assunzione della riflessione come modo di essere, come aspetto dell'habitus del docente, in un percorso ricorsivo che prevede l'autoanalisi ed il ripercorrimento delle pratiche, l'agire riflessivo, il dialogo per l'attribuzione di senso (con se stesso e con gli altri), la regolazione continua, la presa di coscienza e la coscienza continua rispetto alle proprie pratiche, come è sintetizzato nella schematizzazione operata da Jones (2009, p. 10<sup>8</sup>).

<b>Riflessione sull'esperienza</b>	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> 
<b>Riflessione in azione</b>	Fermarsi su una particolare situazione o esperienza per dare senso e ristrutturare la situazione in modo da procedere verso gli obiettivi attesi.	
<b>Supervisione interna</b>	Dialogare con se stesso e con altri per attribuire senso	
<b>Riflessione nel momento</b>	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.	
<b>Consapevolezza</b>	Dire le cose per come stanno, senza distorsioni, con l'intento di arrivare alle pratiche attese.	

<sup>8</sup> C. Jones, becoming a reflective practitioner, 2009 Wiley-Blackwell, Oxford, p. 10

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 (Michelini, 2013). Tale metacompetenza, essenziale nella composizione del profilo professionale dell'insegnante, si connette con quell'imparare ad imparare precedentemente illustrato come atteggiamento - chiave per la professionalizzazione e di fatto connotante la figura dell'insegnante «in ricerca» (Altet, 2000).

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 (Finlay, 2008).

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 modalità 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 il quale alla ricomposizione della crisi ritorna alle sue certezze. 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 ad istituto» (Perrenoud, 2013, p. 92).

#### **2.4 L'accompagnamento: andare insieme, andare verso**

Intendere la formazione come avvio verso una postura riflessiva ed attivare processi di autoanalisi e di riflessione su ciò che fa in classe come procedure professionalizzanti non è semplice né scontato.

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 stessi 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 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»<sup>9</sup> (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 seguente (Eicolz & Rogers, 1964):

<b>FORME DI RIFIUTO</b>	<b>CAUSE DI RIFIUTO</b>	<b>CONDIZIONI O STATI D'ANIMO DEL SOGGETTO</b>	<b>REAZIONI PREVISTE</b>
1. <i>Ignoranza</i>	Carenza di informazione	Non informato	Non so nulla di questo Non ho notizie al riguardo
2. <i>Giudizio differito</i>	Dati non logicamente stringenti	Esitante	Voglio aspettare per vedere come va
3. <i>Dipendenza dalla situazione</i>	Dati non oggettivamente convincenti a. Per concorrenza b. Per non evidente utilità	1. Compratore  2. Sfavorito	Ci sono altre cose altrettanto valide lo lavoro molto con la lavagna Non fa per me Costa troppo – richiede troppo tempo
4. <i>Personale</i>	Dati non psicologicamente costringenti, per mantenimento dello status quo e per conformismo	1. Oppositore 2. Dipendente  3. Rinunciatario 4. Colpevole	I regolamenti non lo permettono Solo certe classi lo fanno Il dirigente mi giudica bene lo stesso Anche i colleghi fanno così Non ne sono capace Dovrei ma non ho tempo

<sup>9</sup> L'universo di pratiche che sono state sviluppate per reagire ai problemi quotidiani.

5. <i>Dipendenza dall'esperienza</i>	Tentativi falliti attuali o precedenti	1. Convinto 2. Frustrato	Ho provato e non funziona Non si riesce, è troppo difficile
--------------------------------------	--	-----------------------------	--

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.

Tra la dimensione del docente lasciato solo ad autoformarsi e quella del formatore-esperto che fornisce ricette di pratiche da applicare, c'è quella 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. 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 (Le Boudec, 2001). 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 non si può pensare di sostituire la formazione con l'accompagnamento, per via della necessaria asimmetria che tra formatore e formato: 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 formato 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»<sup>10</sup> (Clénet, 2015, p. 67).

## 2.5 Il formatore/ricercatore 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 formandi 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

---

<sup>10</sup> Così, il primo segnale di tale potere dell'attore è il passaggio dall'imperativo alla domanda: l'imperativo è un punto fermo definito entro e per mezzo di un quadro istituzionale. La domanda è l'iniziativa di una persona e viene posta da una persona in grado di esprimere ciò che desidera ottenere.

ed il praticato e nello stesso tempo evitando l'over-scaffolding (Bruner, 1976). 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.

## **2.6 La Nuova Alleanza**

Proprio a partire dalle forme di resistenza fraposte dai docenti all'adozione dei cambiamenti proposti a livello teorico dai ricercatori al fine di migliorare i sistemi di insegnamento apprendimento, Elio Damiano formula il problema relativo al difficile rapporto tra scuola ed università nell'affrontare le questioni che riguardano il rinnovamento delle professioni educative.

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

- 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 ed 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 (Gautier, 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 (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996).

La valorizzazione del sapere dell'insegnare porta a quella che Damiano (2006a) chiama Nuova Alleanza tra teorici e pratici, prendendo in prestito l'espressione 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'educazioni 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. Come si può agire per professionalizzare l'insegnamento? Forse innescando un circolo virtuoso tra scuole e università, che impegni l'università a farsi carico dei vari aspetti e delle problematiche connesse alla formazione in servizio degli insegnanti, connettendo formazione e ricerca e creando spazi di ricerca all'interno delle comunità scolastiche.

## CAPITOLO TRE

### LA RICERCA COLLABORATIVA

*Come si possono realizzare progetti di formazione condivisi tra scuola ed università che accompagnino i docenti nel loro percorso verso la professionalizzazione? Una via percorribile è quella della Ricerca Collaborativa (Lenoir, 2012), che raccoglie gli elementi partecipativi della Ricerca Azione facendosi carico delle problematiche ad essa correntemente associate: l'individuazione condivisa dei problemi, la gestione delle dinamiche di gruppo e la partecipazione di tutti gli attori del sistema scolastico, le difficoltà di negoziazione, le risorse e gli strumenti necessari.*

### 3.1 Origini, questioni, modalità

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; Desgagné, Bernarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 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 rendessero 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 (Morrisette, 2015). 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 comiti 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 rivolti ed 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 (Laplante, 2005), quanto quelle epistemologiche che la connotano come precisa scelta di campo da parte degli attori coinvolti.

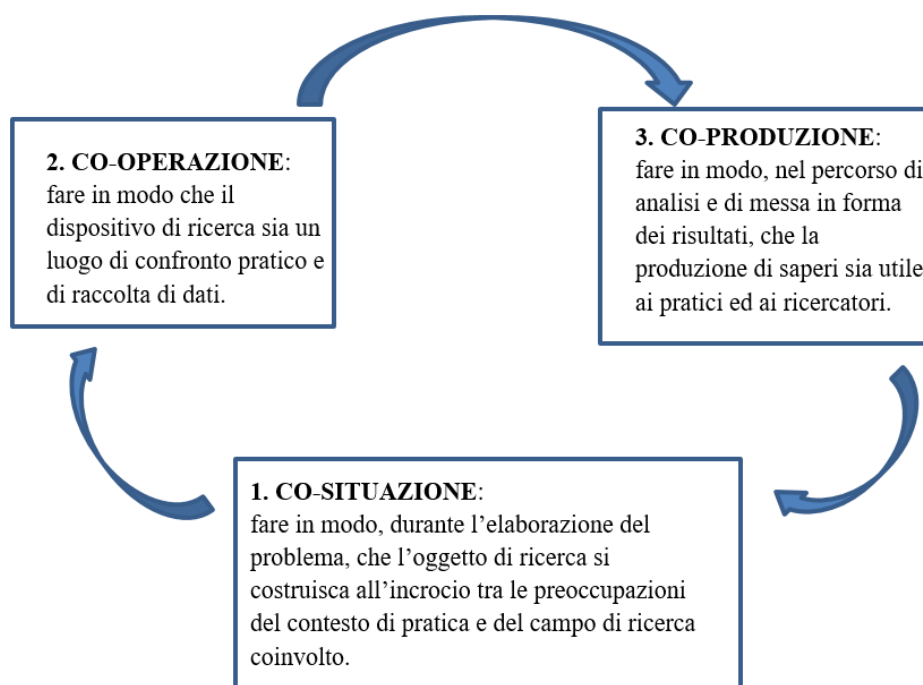
L'interattività sopra accennata deve infatti essere oggetto di negoziazione attraverso un contratto stabilito tra pratici e teorici che contenga le condizioni di messa in atto, in modo che le due traiettorie coinvolte, ricerca e formazione, siano in situazione di equilibrio.

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 (Perrenoud, 2001). 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 (Saint Arnaud, 1999), dall'altro a far passare «da uno statuto di singolarità ad uno statuto di generalizzazione» (Desgagné & Larouche, 2010, p. 8) al 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 (Dubet, 1994).

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:

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).



### *3.1.1 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 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 (Saboya, 2013) 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 implicate nel percorso è una ricchezza in quanto raffina la definizione del bersaglio che diventa sempre più puntuale in quanto 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).

### ***3.1.2 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, in quanto il passaggio tra pratica, teoria, 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* (Vannier, 2011), che si realizza nel 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* (Vygostki, 1985). 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.

### *3.1.3 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 (Bernardz, 2013): 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 delle 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 (2005; 2007), ma di una circolarità ricorsiva tra momenti esperienziali, momenti riflessivi, momenti comunicativi, momenti interpretativi.

### **3.2 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 (Morrisette & Desgagné, 2009) ed il coinvolgimento nel percorso di lavoro (Savoie-Zajc, 2013).

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'interpretazione dei dati, e nessuno di essi possono comunque essere affrontati con logiche utilitaristiche o meramente contrattualistiche.

Una tematica di fondo è quella relativa ai diritti dei partecipanti alla ricerca (Laplante, 2005), 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 esserne 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 (Merieu, 1991), che comunque deve far parte del proprio habitus e della propria expertise in quanto facente parte 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 assunzione di responsabilità, nella consapevolezza di cosa e come si presenterà nel percorso. Tuttavia la fluidità e la passibilità 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 (L'Hostie, Cody, Laurin, 2011). Maheux (2013) pone l'attenzione su questi aspetti per rileggere la dimensione etica della RC alla luce della visione dell'etica come responsabilità per l'altro propria di Levinas (1974) 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 cooperazione 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.

### **3.3 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).

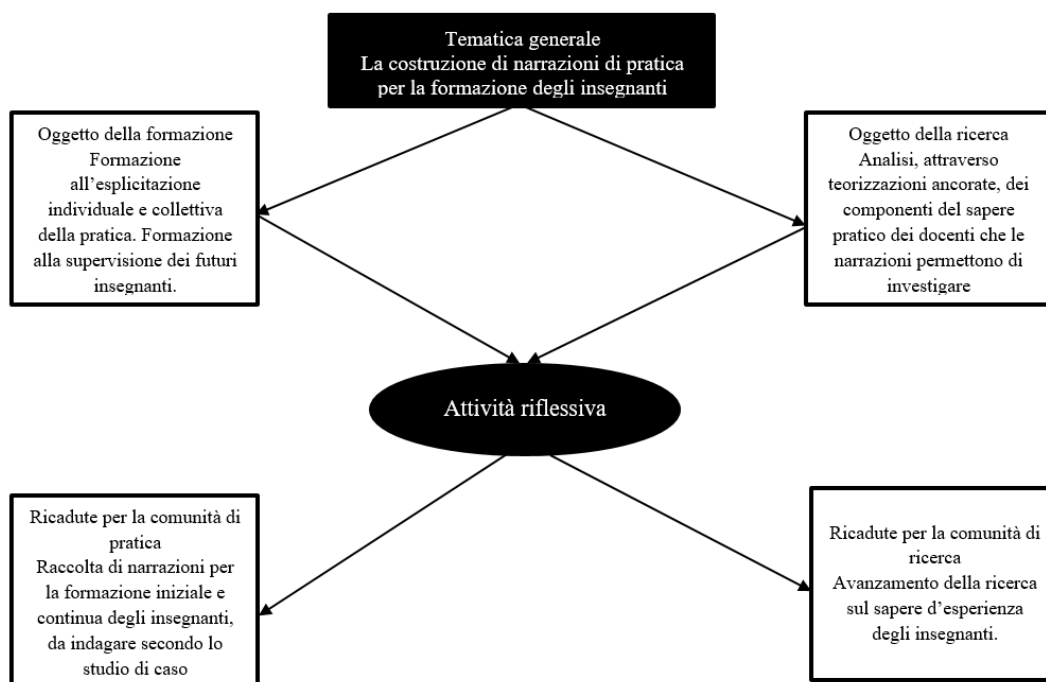
La ricerca fatta non sulla pratica, considerando l'insegnante come un oggetto di investigazione ma con l'insegnante inteso come partner costruisce una nuova immagine del docente stesso, non più l'insegnante efficace proprio dei paradigmi meccanicisti, esecutore di proposte, ma pratico riflessivo, che concorre allo sviluppo delle pratiche (Desgagné & Bernarz, 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 autopoietica, 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 metterle in parola, chiarirle, elucidarle al fine di trasformarle o trasformarne i significati profondi per migliorarle, 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 precedente, 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 (Magnoler & Rossi, 2015).



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 avvicendano; tale dinamicità è l'elemento che conduce il pratico nell'ambito di una formazione professionalizzante, che non ha bisogno di essere un insegnante - ricercatore (Richardson, 2002), vestendo l'uno o l'altro ruolo in base alle esigenze, ma deve essere in ricerca (Felisatti & Mazzucco, 2013; Morrisette, 2015), assumendo come habitus mentale il ripensamento, la riflessione e l'attribuzione di senso rispetto alle proprie pratiche.

### 3.4 Il ruolo del ricercatore

Il ricercatore nell'ambito dei percorsi di RC 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 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, Saboya, Corriveau, Maheux & Bednarz, 2016): cogliere elementi di contesto e feed-back 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, in particolare nella fase di co-situazione del percorso, 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 RC 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 la RC costruisce 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 (Beauchesne, Garant & Dumoulin, 2005).

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

### **3.5 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 riconstestualizzazione 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 (Trincherò, 2013; Calvani, 2014; 2015), 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 come strumenti 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 (Cronbach, 1975), 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 (Becker, 1998-99).

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 (Magnolier & Iobbi, 2015) 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. Infatti esso aiuta a problematizzarla, ricostruirla e renderla dicibile e spiegabile, quindi condividerla.

Esso 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 analizzando 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 (Bekers & Simons, 2010), le scienze (Orange Ravachol, 2010), la storia e la Geostoria (Iobbi, 2015; Pentucci, 2015), che sarà la disciplina da cui prende le evidenze la presente ricerca.

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; Bourassa, Leclerc & Fournier, 2010) 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 (Bernardz, 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).

## CAPITOLO 4

### IL DISEGNO DI RICERCA

*Partendo dall'idea della Nuova Alleanza, precedentemente illustrata, l'università può aspirare a diventare punto di riferimento per assolvere alla necessità di formare gli insegnanti, bisogno esplicitato tanto a livello istituzionale che da parte dei docenti stessi, alle prese con le trasformazioni e la richiesta di innovazione della società contemporanea?*

*La risposta affermativa a tale interrogativo è conseguente alla prospettiva di costruire percorsi strutturati di formazione per i docenti che li accompagnino nel corso della loro vita lavorativa, sostenendo il processo di sviluppo professionale (Lussi Borer, Yvon, & Durand, 2015) e valorizzando la cultura di mestiere e l'apprendimento fortemente implicato con i contesti e le prassi lavorative (Durand, 2015): si tratta di stabilire connessioni forti tra università e comunità scolastiche a partire dalla formazione pre-service, orientate verso il medesimo orizzonte di sviluppo.*

*«L'università è nelle condizioni di coltivare l'altro aspetto cruciale e decisivo dell'azione dell'insegnante che voglia innovare, quello della sua capacità di inventare e controllare continuamente il suo schooling. Parallelamente solo il sistema scuola può attivare e sostenere autentiche pratiche riflessive collettive, che sono la migliore garanzia di un cambiamento della postura degli insegnanti e del mantenimento di una tensione a migliorare e provare» (Cardarello, 2014, p.73).*

*Lo student teacher che ha vissuto, nel suo percorso universitario, una ricorsività tra teoria e pratica strategica per la strutturazione del proprio profilo professionale e per l'avvio verso le competenze di riflessione sulle pratiche, di professional vision (Seidel & Stürmer, 2014), di analisi, da insegnante si rivolgerà all'università nel momento in cui avrà bisogno di sostenere il suo sviluppo professionale con un'ulteriore immersione ricorsiva che questa volta parta dalla propria esperienza pratica e che la riconnetta tanto ad una adeguata teoria di riferimento quanto a processi di analisi e di attribuzione di senso significativi e profondi.*

#### 4.1 Il contesto normativo

L'impianto teorico e metodologico della Ricerca Collaborativa, illustrata nel precedente capitolo, ha fornito le basi per rispondere al bisogno di formazione espresso al gruppo di lavoro sulla didattica del Dipartimento di Scienze della Formazione di Macerata da un gruppo di scuole del territorio. Il dialogo con le dirigenti e con alcuni docenti e l'ascolto delle loro richieste in termini di necessità rilevate nei vari contesti scolastici hanno prodotto l'idea per il progetto di ricerca/formazione di cui si parla nel presente lavoro.

La definizione dell'ambito della ricerca nasce in seguito all'emanazione da parte del MIUR della CM n. 22 del 2013, avente per oggetto «Avvio delle misure di accompagnamento delle Indicazioni nazionali 2012. Primi adempimenti e scadenze»<sup>11</sup>, attraverso la quale si è dato inizio ad un piano nazionale di formazione dei docenti, che aveva come finalità l'applicazione reale e formale nei curricoli scolastici delle Indicazioni Nazionali del 2012.

La circolare ha aperto, dopo vari anni, il primo progetto organico e prolungato, della durata di un triennio, dedicato all'innovazione del sistema scolastico attraverso la promozione di iniziative mirate a diffondere il concetto di competenza e ad incoraggiare una progettazione ed una prassi didattica che partissero dall'esplorazione di tale concetto. Lo scopo dichiarato è quello di superare un'idea ormai obsoleta di apprendimento performativo e legato a tassonomie di obiettivi e di allineare il sistema formativo italiano a standard previsti dai protocolli europei relativi all'educazione ed alla formazione dei cittadini sia nei contesti formali, sia informali, in una prospettiva condivisa di lifelong e lifewide learning.

L'idea di fondo contenuta sia nella Circolare che nel relativo Documento di lavoro del Comitato scientifico Nazionale<sup>12</sup>, deputato alla realizzazione ed al monitoraggio del piano, è quella di sostenere l'approfondimento culturale, pedagogico e didattico degli aspetti di innovazione riscontrabili nelle Indicazioni Nazionali, per incrementare da un lato l'autonomia delle scuole, dall'altro la professionalità degli insegnanti. Esito richiesto

---

<sup>11</sup>[http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/CM\\_22\\_2013\\_Misure\\_A\\_ccompagnamento\\_IN.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/CM_22_2013_Misure_A_ccompagnamento_IN.pdf) (ver. il 22/12/2016).

<sup>12</sup>[http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/Documento\\_CSN\\_26\\_08\\_2013.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/Documento_CSN_26_08_2013.pdf) (ver. il 22/12/2016).



di tale percorso è la costruzione del curricolo, strumento tanto orientante per il lavoro docente, quanto auto-dichiarativo per l'identità professionale e formativa delle scuole, inteso come «risultato di un lavoro coordinato ed originale di ciascuna scuola, che si arricchisce del contributo di altri soggetti»<sup>13</sup>.

Al centro della normativa è possibile rilevare due elementi di fondamentale importanza sia per le implicazioni di tipo progettuale ed organizzativo del percorso, sia per le letture ed interpretazioni teoriche che si prestano ad esserne riferimento:

1. Da un lato l'idea dell'accompagnamento nei confronti degli insegnanti, a cui vengono esplicitamente chiamate università ed associazioni per mettere in campo quell'alleanza formativa indispensabile al fine di uscire dall'autoreferenzialità di cui a volte patiscono i contesti scolastici.
2. Dall'altro la costruzione del percorso «dal basso», evitando quella prescrittività propria dei modelli che trasmettono o erogano precostituiti metodi didattici, ma incentivando la costituzione di cantieri di lavoro ispirati alla riflessione sull'esistente, allo sviluppo ed alla sperimentazione dell'innovazione, con il coinvolgimento diretto ed attivo di tutti i soggetti implicati nella scuola.

Le parole - chiave che a partire dai documenti ministeriali forniscono un'utile guida per la progettazione di un piano di formazione organico, che risponda alle modalità precedentemente individuate sono essenzialmente tre: ricerca, professionalità e riflessione.

Il cuore di un modello di formazione che sia organico all'idea di lavorare sull'expertise del docente contemporaneo sta nella postura di ricerca ad esso richiesta. L'essere anche ricercatore da parte del docente in servizio diventa un elemento fondativo e valorizzante in termini di riconoscimento e curricolo professionale, tantoché questa idea viene ribadita e fortemente sostenuta dal piano per la formazione dei docenti 2016-2019 e incluso come competenza essenziale per l'insegnante sia dal bilancio di competenze che orienta la formazione iniziale per i futuri insegnanti ed i neoassunti, sia il profilo auspicato dalla legge 107, come elemento connotante la formazione continua.

Quindi già la reificazione del dettato delle Indicazioni Nazionali viene impostato secondo l'idea di una strutturazione di laboratori di ricerca che mettano in atto circoli virtuosi tra analisi dei bisogni e delle criticità, indagine dell'esistente in termini di pratiche

---

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 6.

didattiche, sperimentazione dell'innovazione, metacognizione rispetto agli esiti e confronto tra quelli attesi e quelli raggiunti per poi ripartire attraverso la disseminazione in altri contesti di quanto emerso. Si tratta della concretizzazione del principio della ricorsività, tra informazione e formazione, tra teoria e prassi, tra sperimentazione e riflessione. In pratica il piano propone, nel livello micro e contestualizzato ad una specifica azione (quella della messa in contesto delle Indicazioni), lo stesso modello che sta ispirando la complessiva revisione della struttura didattica ed organizzativa della scuola che si avvia a riflettere su se stessa (Cfr. legge 107/2015). Il punto di partenza è l'analisi di ciò che è in essere, attraverso il processo sotteso al Rapporto di Autovalutazione di Istituto<sup>14</sup>, il quale fa emergere le criticità o i nodi ritenuti essenziali per avviare piani di miglioramento che si fondino proprio sulla formazione dei docenti rispetto alle tematiche individuate, al fine di sperimentare percorsi innovativi che puntino all'incremento dell'efficacia sul piano sia degli apprendimenti, sia dell'organizzazione e della gestione delle scuole.

Il tutto dichiarato e programmato nei piani triennali, entro cui i curricoli di istituto diventano il prodotto di tale accurata indagine che il docente-ricercatore, nella dimensione della comunità di pratica, è chiamato ad operare.

Questo agire nuovo e su più livelli del docente, che autodetermina la propria formazione, si iscrive entro il panorama della professionalità. La Circolare infatti invita alla costituzione di comunità professionali, auspicando la strutturazione di aggregazioni di scuole, università, enti di ricerca didattica, anticipando l'idea delle reti di scopo proposte nel piano per la formazione. Si tratta di riconoscere alle comunità di docenti che lavorano e studiano insieme (fanno ricerca e sperimentano) lo status di vere e proprie corporazioni di mestiere, e soprattutto di concepire la formazione continua in termini di professionalizzazione, con lo scopo di approfondire le implicazioni etiche della propria professione, di curare in maniera diretta la propria crescita intellettuale, di documentare, diffondere e condividere gli esiti dei propri percorsi di ricerca.

In questo quadro la Riflessione diventa il punto di partenza. Anch'essa è postura propria della professionalità docente, che permette di superare il concetto di buona pratica per approdare a quello di pratica, ovvero di agito in situazione complessa.

---

<sup>14</sup><http://ext.pubblica.istruzione.it/SistemaNazionaleValutazione/login.do;jsessionid=Q9iDDxTaHBPthtWmuZwIwdA-?dispatch=view> (ver. il 22/12/2016).

## 4.2 Il progetto RAIN (Ricerca Azione sulle Indicazioni Nazionali) per la Geostoria

Entro l'orizzonte del dettato ministeriale, è stato possibile pensare un percorso complesso, che ispirandosi alle parole chiave precedentemente individuate e dunque allineandosi alle linee-guida fornite, potesse rispondere all'esigenza di professionalizzazione dei docenti ma anche e soprattutto, partendo da questa, fornire una modellizzazione delle potenzialità trasformative che l'attivazione di una postura riflessiva rispetto alle proprie pratiche didattiche esercita sulla professionalità docente.

È nato così il progetto RAIN (Ricerca e Azione sulle Indicazioni Nazionali), avviato nel gennaio 2014 e chiuso nel giugno 2016, che ha coinvolto nove istituti della provincia di Macerata, la locale Università ed ha raggiunto, con le sue azioni dirette ed indirette, un target di circa mille persone.

La vastità del progetto è confermata dalla rilevanza regionale e nazionale che le è stata conferita, in quanto è stato selezionato per essere presentato tra le eccellenze in una delle iniziative del MIUR per la diffusione degli esiti delle Misure di Accompagnamento (San Benedetto del Tronto, settembre 2014<sup>15</sup>), alcuni dei soggetti implicati nella sua progettazione ed organizzazione (ricercatori, dirigenti e insegnanti) sono stati chiamati a far parte del nucleo operativo e scientifico sulle Indicazioni Nazionali costituito presso l'Ufficio Scolastico Regionale ed i primi esiti sono stati presentati in un convegno nazionale organizzato nell'ottobre 2015 dall'Università di Macerata, costruendo un ideale gemellaggio con un analogo percorso attivato nella regione Puglia sempre nell'ambito delle Misure di Accompagnamento promosse dalla CM 22/2013.

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.

Dal punto di vista della reificazione del percorso nella prassi quotidiana, la disciplina di riferimento entro cui operare tanto a livello di studio ed analisi quanto di progettazione e riprogettazione è stata la Geostoria.

---

<sup>15</sup>[http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/nota\\_seminario\\_sbenedet\\_toronto.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/nota_seminario_sbenedet_toronto.pdf) (ver. il 22/12/2016).

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.

In questa logica è stata formalizzata la rete, che ha previsto la partecipazione di nove scuole, cinque delle quali (Istituti Comprensivi) coinvolti nel percorso per tutti i tre anni della sua durata, due che in qualità di istituti superiori hanno potuto essere inserite solo nella seconda annualità, dati i vincoli della normativa, altre due uscite nell'ultimo anno, ma invitate comunque a partecipare da «soggetti esterni» per ragioni di continuità, in quanto per la terza annualità l'approvazione del progetto era limitato ad un nucleo formalizzato di soli cinque istituti. In rete con le scuole è entrato il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata, che ha messo a disposizione un gruppo di ricerca coordinato dalla prof.ssa Patrizia Magnoler<sup>16</sup>, i cui membri si sono posti, come è proprio della RC, sia in qualità di formatori che in qualità di ricercatori. Gli attori che hanno partecipato alla ricerca sono stati i docenti di tutti gli ordini scolastici presenti, a diversi livelli e con diverso grado di coinvolgimento, che sarà successivamente illustrato, i dirigenti scolastici, che hanno svolto una importantissima funzione di coordinamento, hanno fattivamente partecipato alla progettazione, si sono occupati della disseminazione ed in particolare hanno avuto un ruolo rilevato come essenziale nella motivazione e nella partecipazione degli insegnanti (Scagnetti, 2014).

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.

---

<sup>16</sup> I membri del gruppo di lavoro oltre alla prof.ssa Magnoler sono stati la prof.ssa Lorella Giannandrea, la dott.ssa Valentina Iobbi e la sottoscritta.

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 ricerca/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 (Iobbi, 2015; Iobbi & Magnoler, 2015), alla trasformatività dei processi di formazione basati sull'analisi di pratica (Pentucci, 2015; 2016a; 2016b; Magnoler, 2015a; Magnoler & Pentucci, 2016). Inoltre il percorso ha permesso di giungere alla costruzione di artefatti 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.

Un framework per la strutturazione del curricolo di Geostoria, derivato da una nuova concettualizzazione dell'idea di curricolo, utile sia per la formazione dei docenti, per la progettazione e l'azione didattica, per l'approfondimento delle epistemologie didattiche e disciplinari (e didattico/disciplinari) in esso implicate.

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 infatti è quello di aiutare l'insegnante ad appropriarsi della situazione didattica - 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 (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). 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 (Magnoler, 2012).

L'operazionalizzazione e l'osservabilità in situazione sono state garantite infatti concentrando gli interventi su un ambito disciplinare specifico, individuato nella Geostoria, disciplina scolastica non ancora formalizzata a livello di strutturazione formale dei quadri orari, ma di fatto entrato tanto nei curricoli impliciti di molte realtà scolastiche, quanto centrale nel dibattito accademico, in termini di strutturazione di un proprio statuto epistemologico e di reificazione nelle prassi didattiche (Brusa, 2012; 2013; Coltri, Dalola, Rabitti, 2013; Rocca, 2015).

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.



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

- Dimensione **euristica**: hanno permesso 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**: hanno consentito di complessificare il tema della ricerca, inizialmente individuato genericamente nella trasposizione didattica, 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 fosse efficace a livello di struttura e non solo di sovrastruttura.

- Dimensione **strumentale**: la razionalizzazione della pratica è stata possibile grazie alla predisposizione di saperi-strumento e descrittori emersi dall'analisi stessa.
- Dimensione di **cambiamento**: la trasformatività è stata 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 (Tardif & Gauthier, 2006).

#### 4.3 Il doppio mandato della ricerca

L'analisi dei bisogni realizzato direttamente nei contesti di lavoro e lo studio delle richieste da parte dei decisori hanno permesso la puntualizzazione e la co-situazione della ricerca, ponendo come suoi scopi due esiti parallelamente sviluppati e tra loro profondamente incrociati, in quanto emersi tanto dall'analisi delle pratiche degli insegnanti coinvolti, quanto dal loro lavoro di riprogettazione avviato a partire dalla posizione di orizzonti teorici comuni e condivisi, in risposta alle problematiche da loro esplicitate negli incontri di confronto con il team di ricerca.

1. **La riflessione sul curricolo di Geostoria, all'interno del più ampio tema della trasposizione didattica, per giungere alla sua co-costruzione e sperimentazione nella pratica.**
2. **Lo studio dell'azione, al fine di mettere in atto processi riflessivi nei docenti coinvolti per innescare la trasformazione nella prassi didattica.**

Entrambi questi obiettivi si inquadrano nello studio dei percorsi di professionalizzazione degli insegnanti, in quanto vengono assunti come modalità necessarie e strutturanti rispetto al profilo professionale del docente contemporaneo. La cultura del curricolo entra in tale contesto in quanto la sua progettazione va ascritta tra le



competenze afferenti all'insegnante come singolo e come comunità professionale: è parte integrante del processo di trasposizione didattica e mette in atto il concetto di responsabilità nel momento della presa di decisione rispetto alle scelte epistemologiche, didattiche, ma anche sociali e civiche che il docente è chiamato a fare, in particolare nel contesto di una disciplina pubblica e politica quale la Geostoria.

La postura riflessiva è una modalità attivabile anch'essa individualmente o collettivamente dalla comunità professionale come strumento metacognitivo rispetto al proprio modo di operare in azione, che incide sulla qualità dei processi in quanto portatrice di consapevolezza. Può essere così ricondotta, analogamente alla definizione delle scelte curriculari di cui si è parlato sopra, alla cifra della responsabilità, in quanto consente il controllo del pensiero in azione e dunque agisce sulle scelte (epistemologiche, etiche, relazionali, pedagogiche, metodologiche) di carattere immediato che il docente è chiamato a fare durante lo svolgimento del processo didattico.

#### **4.4 la strutturazione del percorso tra ricerca e formazione**

Il percorso di ricerca/formazione è stato strutturato secondo una modalità ricorsiva e rispondendo al principio dell'alternanza (Rossi & coll., 2016), 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 i seguenti bisogni formativi, divenuti prerequisiti del progetto:

- approfondire i contenuti delle Indicazioni Nazionali, con particolare riferimento alla didattica per competenze e alla realizzazione di un curriculum in verticale dai 3 ai 14 anni di Geostoria;
- mettere a punto pratiche di gestione della classe rispondenti ai vari stili cognitivi ed ai di-versi 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;
- potenziare gli operatori cognitivi di base della geo-storia (spazio, tempo e transcalarità) necessari per lo sviluppo di competenze di tipo orientativo rispetto al vissuto degli alunni;
- contestualizzare l'apprendimento valorizzando la caratterizzazione storico-geografica dell'ambiente di vita degli alunni.

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 (Sebillotte, 2007).

#### ***4.3.1 Il primo livello di ricerca/formazione***

**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 (Callon, Lascoumes, & Barthe, 2001), 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.

#### *4.3.2 Il secondo livello di ricerca/formazione*

Il secondo livello, rivolto ad un gruppo di trenta - 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 ed 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 stata 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<sup>17</sup>, altre lasciate aperte per

---

<sup>17</sup> Si tratta per esempio del progetto di analisi della manualistica scolastica relativa alla Geostoria in termini di stereotipie, elementi di routinarietà e apporti standardizzati entrati in forma di schemi d'azione nel sapere di comunità e del suo influsso sui curricoli (Pentucci, 2015a), o dell'indagine sul ruolo dei mediatori digitali nella trasformatività della formazione dei docenti (Pentucci, 2015b; 2016b).

interventi ed indagini future<sup>18</sup>. 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 ed al valore attribuito ai mediatori didattici ed al concetto di didattizzazione.

L'obiettivo primario del livello di medio gruppo è stato quello relativo alla **riflessione sul concetto di curricolo** e sui significati e valori di cui esso dovrebbe essere portatore all'interno della comunità scolastica. La reificazione dell'obiettivo si è vista nella progressiva strutturazione - ristrutturazione di un curricolo di riferimento per la Geostoria, che è stato oggetto di sperimentazione pratica all'interno delle scuole coinvolte.

Il lavoro di questo gruppo ha comunque, come già esplicitato, concorso in maniera fattiva anche alla messa in atto del secondo mandato della ricerca.

#### *4.3.3 Il terzo livello di ricerca/formazione*

Il terzo livello infine ha coinvolto un piccolo gruppo di cui hanno fatto parte globalmente 8 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, 2003a; 2003b) 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.

---

<sup>18</sup> Ne è un esempio la ricerca recentemente messa in campo e presentata dal gruppo di lavoro guidato dal prof. Pier Giuseppe Rossi, che ha preso avvio dall'ipotesi di replicabilità in un diverso ambito disciplinare (la lingua italiana) dell'idea di curricolo emersa dal lavoro sulla Geostoria (Fedeli, Gentili, Magnaterra, Munafò, Pentucci, Rossi, 2017, in print).

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 trasformano 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. 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.

Inoltre anche grazie all'analisi in profondità delle pratiche messe in atto in classe è stato possibile desumere e condividere evidenze relative ad alcuni aspetti legati alla progettazione disciplinare ed alla logica dell'insegnante rispetto alla disciplina: tutte le lezioni analizzate infatti erano di Geostoria (o Storia e Geografia nei contesti nei quali non era presente una prassi di connubio delle due discipline all'interno dell'orario scolastico) ed hanno rappresentato una base importante di esistente (nell'osservazione) e di possibile (nella co-esplicitazione e co-analisi) rispetto alla rappresentazione e ristrutturazione del concetto di curriculum.

#### 4.5 Il timetable del percorso

<b>PRIMA ANNUALITA'</b>		
<b>INCONTRO</b>	<b>DATA</b>	<b>CONTENUTO</b>
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	
II seminario grande gruppo	31/01/2014	<i>il curricolo e le competenze di Geostoria</i>
I restituzione / co-esplicitazione	18/02/2014	
II laboratorio medio gruppo	18/02/2014	<i>ricorsività e progettazione</i>
II 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>
II 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>
<b>SECONDA ANNUALITA'</b>		
I laboratorio medio gruppo	02/02/2015	<i>linee guida per la costruzione del curricolo</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>
II laboratorio medio gruppo	18/02/2015	<i>i mediatori per la Geostoria: analisi</i>
II 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>
II seminario grande gruppo	22/04/2015	<i>la valutazione nel curricolo</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>
<b>TERZA ANNUALITA'</b>		
I seminario grande gruppo	19/01/2016	<i>rilevare e documentare le competenze</i>
II 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	
II 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>
II 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>
II restituzione / co-esplicitazione	01/06/2016	

#### 4.6 Il paradigma di ricerca

La ricerca messa in campo si colloca nell'ambito del paradigma 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 co-azioni 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 di ricerca 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» (Merriam, 2001, p. 27) 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 (Bassey, 1999) ha fatto eleggere lo studio di caso come strumento privilegiato di indagine.

## **SECONDA PARTE**

## CAPITOLO 5

### IL PRIMO MANDATO DELLA RICERCA: LA TRASPOSIZIONE DIDATTICA PER IL CURRICOLO DI GEOSTORIA

*Il primo esito assegnato al percorso di ricerca/formazione consiste in una riflessione e ridefinizione dell'idea di curricolo verticale applicato alla disciplina Geostoria, che abbia rilevanze tanto in termini teorici quanto in termini di pratiche scolastiche.*

*È possibile ripensare al curricolo come ad uno strumento che offra al docente un framework di tipo epistemologico/didattico che lo sostenga e lo orienti nei processi di progettazione attivati nell'esercizio delle pratiche professionali richieste?*

*A partire da tale interrogativo è stato possibile confrontarsi con i docenti in ricerca per avviare un percorso di condivisione, progettazione ed analisi tra pari che ha previsto le seguenti tappe:*

- *Analisi dell'esistente*
- *Progettazione e sperimentazione*
- *Feedback*
- *Riprogettazione*

*Le evidenze raccolte hanno consentito la strutturazione di uno strumento – cornice entro cui si è sviluppata la costruzione del curricolo per competenze all'interno delle scuole coinvolte.*

## 5.1 Una nuova idea di curricolo: da artefatto a processo

La complessità dei contesti scolastici contemporanei richiede un nuovo significato da attribuire al curricolo, a partire dalla definizione che ne viene data dalla Indicazioni:

«Il **curricolo d'istituto** è espressione della libertà di insegnamento e dell'autonomia scolastica e allo stesso tempo, esplicita le **scelte** della comunità scolastica e l'**identità** dell'istituto. La costruzione del curricolo è il **processo** attraverso il quale si sviluppano e organizzano la ricerca e l'innovazione scolastica.

A partire dal curricolo d'istituto i docenti individuano le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all'integrazione tra discipline ed alla loro possibile aggregazione in aree» (IN 2012, p. 17).

Tale definizione ci permette di riconsiderare il concetto di curricolo identificandone quelle che potrebbero essere le sue caratteristiche essenziali in termini di innovazione e di sua identificazione come sapere-strumento (Altet, 2008), ovvero come un referente teorico che può aiutare a contestualizzare e orientare la progettazione e a far convergere su di essa l'orizzonte della ricerca e quello della pratica (si veda cap. 1).

Quali sono dunque le caratteristiche del curricolo inteso in tale modo, da tenere in conto nel momento in cui si tenta di ristrutturarne il senso e di renderlo coerente rispetto alla struttura ed al tessuto di una disciplina di riferimento?

Il primo elemento è la **devoluzione** al docente di tutte le fasi della trasposizione didattica (Chevallard, 1991), in quanto il docente, inteso sia come singolo che come comunità professionale, si appropria delle scelte didattiche a partire dall'orizzonte teorico di riferimento nel prendere in considerazione il sapere esperto da sottoporre a trasposizione. È il docente che sceglie la linea interpretativa di riferimento per costruire il curricolo, è il docente che seleziona i contenuti e dunque struttura il canone (Olivieri, 2001), è il docente che fissa, all'interno della finalità generale della disciplina insegnata, le modalità con cui organizzare e allestire le unità di sapere facendo riferimento ai nuclei fondanti ed agli orizzonti di competenza precedentemente individuati.

Di fatto il docente viene investito della responsabilità di scelta (Martinand, 2001) nei confronti dei suoi studenti, una scelta che travalica le questioni didattiche per collocarsi anche su piani pedagogici, sociali, politici.

La devoluzione al docente di ogni aspetto progettuale inerente il funzionamento sia pedagogico-didattico che organizzativo del sistema scolastico ribadisce il passaggio dalla scuola del programma alla scuola delle indicazioni. Non più un prescritto rigido che il docente deve applicare limitandosi a decidere il «come» ma non avendo alcun potere sul «cosa», ma delle linee guida, individuate appunto dalle Indicazioni Nazionali, che nell'universo delle trasposizioni esterne esistenti rappresentano un quadro di riferimento generale, che da un lato garantisce la centralità democratica ed egualitaria della scuola pubblica, la quale deve offrire pari opportunità e pari basi di offerta formativa a tutti gli studenti, ma dall'altro risignifica il concetto di libertà di insegnamento portandolo non solo sul come ma anche sul cosa, sul merito oltre che sul metodo.

La seconda caratteristica del curriculum è la **situazione**: il curriculum, essendo espressione dell'identità dell'istituto di riferimento, funziona «qui» ed «ora». Ha variabili dipendenti dallo spazio e dal tempo in quanto si connota sulla base delle necessità, dei vincoli, delle risorse espresse dalla comunità scolastica e dai suoi attori: alunni, docenti, dirigenti e dal territorio di riferimento.

La terza caratteristica del curriculum, legata al suo essere situato, è la **mobilità**: non si può più parlare di un riferimento rigido ed uguale a se stesso nel tempo. Il curriculum va rivisto, sottoposto a manutenzione (Castoldi, 2013) in seguito al processo di riflessione continua su di esso che il docente opera sia in azione che dopo l'azione.

Infine la connotazione principale di un curriculum così inteso è la **generatività**, che può essere letta in termini di **autopoiesi**: esso si modifica e si evolve in base alle interazioni che mette in atto con l'ambiente (Rossi, 2011) e produce nuovo sapere e nuovi artefatti relativi a tale sapere. La progettazione creativa sia dei macropercorsi che delle microattività quotidiane, intesa come scaffolding (Laurillard, 2014) per lo sviluppo delle competenze degli studenti è a sua volta sostenuta, orientata, organizzata dal framework concettuale del curriculum.

In questo modo il curriculum diventa il luogo in cui si può esprimere la competenza professionale del docente (Magnoler, 2012), o almeno quella dimensione di competenza afferente l'ambito della cultura disciplinare, didattica e pedagogica indicata come prioritaria nel piano nazionale di formazione dei docenti 2016-2019<sup>19</sup>.

In esso infatti il docente ritrova:

---

<sup>19</sup> [http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano\\_Formazione\\_3ott.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf) (ver. il 19/12/2016).

- i **nodi epistemologici** fondanti che danno conto della struttura della disciplina e dunque ne sostengono la didattizzazione;
- le **macro competenze** alla cui mobilitazione deve tendere per rendere lo studente consapevole e padrone della propria formazione storica, declinate in aspetti di competenze osservabili in azione e collegate anch'esse alla struttura epistemologica della disciplina;
- gli **operatori cognitivi** essenziali attraverso i quali allestire il compito e prevedere le operazioni che gli studenti dovranno compiere sul sapere disciplinare.

Tali aspetti riguardano l'insegnamento agito è la messa in atto della trasposizione didattica. Tuttavia il curriculum è contemporaneamente anche il luogo entro cui esercitare il proprio essere in ricerca, lo spazio della riflessione e dell'autoformazione, che dà le coordinate necessarie per orientarsi nella complessità della disciplina esperta, fornendo le basi teoriche per costruire le proprie competenze e la propria padronanza della disciplina in questione. In questo senso il curriculum fornisce:

- linee di interpretazione storiografica (teorica) rispetto ai saperi propri della disciplina;
- spazi di approfondimento relativi a temi e problemi che si presentano come significativi nella contemporaneità;
- possibilità di incontro con la dimensione accademica del sapere, articolata in momenti di reale confronto che le «politiche» della Nuova Alleanza prevedono tra scuola ed università e di scambio messo in atto nel processo di alternanza tra teoria e pratica di cui la strutturazione del curriculum è uno dei risultati evidenti e concreti.

## 5.2 Le teorie del curriculum

Come si colloca tale concezione di curriculum come luogo di riflessione, presa di decisioni e incontro tra teoria e pratica, all'interno dei significati attribuiti al curriculum nei sistemi e nelle organizzazioni scolastiche?

La prima utilizzazione di tale termine in letteratura risale al 1918, in ambito statunitense, ad opera di Franklin Bobbitt, docente di amministrazione dei processi formativi presso l'università di Chicago. Bobbitt, alla luce delle accelerazioni che il nuovo

secolo (il Novecento) stava imprimendo all'evoluzione della società, auspicava un nuovo modello educativo che fosse adeguato alla contemporaneità. Il termine curriculum viene introdotto in un senso molto letterale, come *cursus studiorum* previsto dalle istituzioni per i giovani, improntato ad una giusta medietà tra studi scientifici e studi storico-sociali (Bobbitt, 1918). Tale senso assegnato alla parola sarà quello prevalente per gran parte del Novecento in ambito internazionale. In contesti più recenti Joannard distingue invece due logiche differenti che connotano l'idea di curriculum nel mondo anglosassone ed in quello franco-europeo. Il primo ambito lega il curriculum alla funzionalità degli apprendimenti e lo considera un «piano d'azione didattico, più ampio di un programma di studi, che si situa a monte di tale programma, precisandone le finalità ma senza limitarlo, specificando gli orientamenti da dare alle attività di insegnamento e di apprendimento, fornendo indicazioni relative alla valutazione, al materiale didattico, ai manuali scolastici, governando le scelte pedagogiche e linguistiche, organizzando la formazione degli insegnanti» (Joannert, 2011, p. 135).

In una prospettiva influenzata dal pragmatismo tale idea di curriculum è strettamente connessa alla società ed alla politica vigente, è sicuramente in sviluppo perché si adatta alle esigenze educative storicamente contestualizzate di un determinato paese.

Al contrario la concezione francofona del curriculum, simile a quella rilevabile nella maggior parte dell'Europa, propone una visione legata «alla programmazione dei contenuti di insegnamento nel corso della scolarità» (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delacambre, Lahanier-Router, 2007). In questo senso il curriculum ingloba l'idea di programma di insegnamento in una dimensione gerarchica e si presta ad essere scomposto in livelli. Keeves (1992), a proposito di tale logica, identifica tre diversi livelli: il curriculum prescritto, il curriculum insegnato ed il curriculum appreso dagli studenti, implicitamente accennando ad una necessità traspositiva che un curriculum rigido ed improntato a modelli razionalisti, il quale fissa a priori codificazioni di saperi da insegnare, porta con sé.

In questo senso è possibile rilevare i diversi piani di distanza tra i livelli indicati e notare come quello della reificazione operata dal docente possa allinearsi con l'ipotesi della nuova concettualizzazione di curriculum cui si faceva cenno in avvio di capitolo. Infatti la sua costruzione è improntata a criteri di unicità, di apertura a diversi attori del



processo formativo (gli alunni, in primis), di adattabilità al contesto, di univocità, di coerenza interna ed esterna (Joannert, Ettayebi & Defise, 2009).

Spostando l'attenzione dall'ambito internazionale a quello nazionale, possiamo cogliere nell'ontologia del curricolo una dimensione di ecletticità rispetto ai significati ad esso attribuiti, legati a teorie della scuola differenti ma anche alle concezioni elaborate all'interno del sapere di comunità.

Paparella (2009, p. 144) individua, in prospettiva sia diacronica che sincronica, cinque diversi modelli a cui si possa far riferimento nel cercare di definire cosa sia il curricolo nel sistema scolastico italiano, riassunti nella seguente tabella:



Appare abbastanza evidente come nei contesti contemporanei, alla luce del progetto educativo che emerge dal testo delle Indicazioni, oggi si possa portare a sintesi l'idea di curricolo in una sovrastruttura che inglobi e metta a sistema i significati precedentemente elencati.

In questo senso risulta ancora attuale la definizione espressa da Baldacci, che ritiene il curricolo «un punto di vista pedagogico, alla stregua di una prospettiva teorica e metodologica per pensare e organizzare la formazione scolastica. Come dispositivo di questo genere il curricolo dispone di una propria euristica, ravvisabile nella dialettizzazione delle antinomie formative che definiscono il suo orizzonte prospettico, a

partire da quella, per certi versi fondamentale, tra oggetto culturale e soggetto che apprende» (Baldacci, 2006, p. 68).

Il curricolo come punto di vista supera gli orizzonti prescrittivi del curricolo sovrapposto al programma e quelli prasseologici del curricolo funzionale alle istanze politico-sociali per convergere su una visione di curricolo come processo, che si esplicita nell'orizzonte della pratica insegnante in un curriculum design che dovrebbe prevedere una consapevolezza da parte del professionista degli elementi di cui il curricolo stesso si fa portatore: l'architettura attraverso la quale è configurato, la filosofia che lo governa, il framework pedagogico ed epistemologico a cui si richiama, lo scopo o orizzonte di senso che apre, gli obiettivi possibili che determina, le strutture gerarchiche e/o di progressione ad esso interne, l'integrazione di campi di riferimento esterni (politici, istituzionali, sociali, storici) che riesce a ricomprendere (Boyle & Charles, 2016).

Tale idea di curricolo, non strutturato ma da strutturare e ristrutturare secondo piani di coerenza progressivi, riporta al centro del profilo professionale del docente chiamato ad occuparsene due elementi essenziali:

- **la progettazione;**
- **la trasposizione didattica.**

Si tratta di riconoscere il lavoro operato dal docente in prospettiva, partendo da un'idea di progettazione intesa come realizzazione dell'interesse individuale nel mondo (Kress, 2015), come strutturazione e reificazione continua di significati insegnabili ed apprendibili, orientati da quadri di riferimento concettuali ed orientanti rispetto alle modalità di avvicinamento alle discipline ed ai loro orizzonti epistemologici e strutturali. La progettazione è infatti il momento dell'intenzionalità educativa (Ferrari, 2012), dove l'azione didattica inizia ad essere, a livello di previsione e che sostiene il processo di insegnamento - apprendimento.

Altro elemento da non trascurare nel contesto della contemporaneità è l'apporto delle tecnologie all'idea di curricolo. Innanzi tutto il curricolo è esso stesso una tecnologia didattica, in quanto dispositivo che possiede al suo interno e quindi suggerisce e orienta strategie operative didattiche.

Ma in senso più ampio la disponibilità di strumenti tecnologici e digitali che operano in senso di complessificazione e di aumento della profondità va ad incidere sul concetto di curricolo e sulla sua implementazione.

### **5.3 La trasposizione didattica**

Come precedentemente affermato, l'idea di curricolo infine non può essere separata dalla trasposizione didattica: il curricolo è infatti sia il prodotto finale del processo di trasposizione, quanto la guida e l'elemento che permette al docente di mantenere consapevolezza e coerenza all'interno delle sue scelte in termini traspositivi e di didattizzazione.

Il processo di insegnamento - apprendimento ha una complessa articolazione che va ben al di là dalla compartecipazione in dimensione formativo - educativa dei due attori in essa implicati direttamente, l'apprendente e l'insegnante.

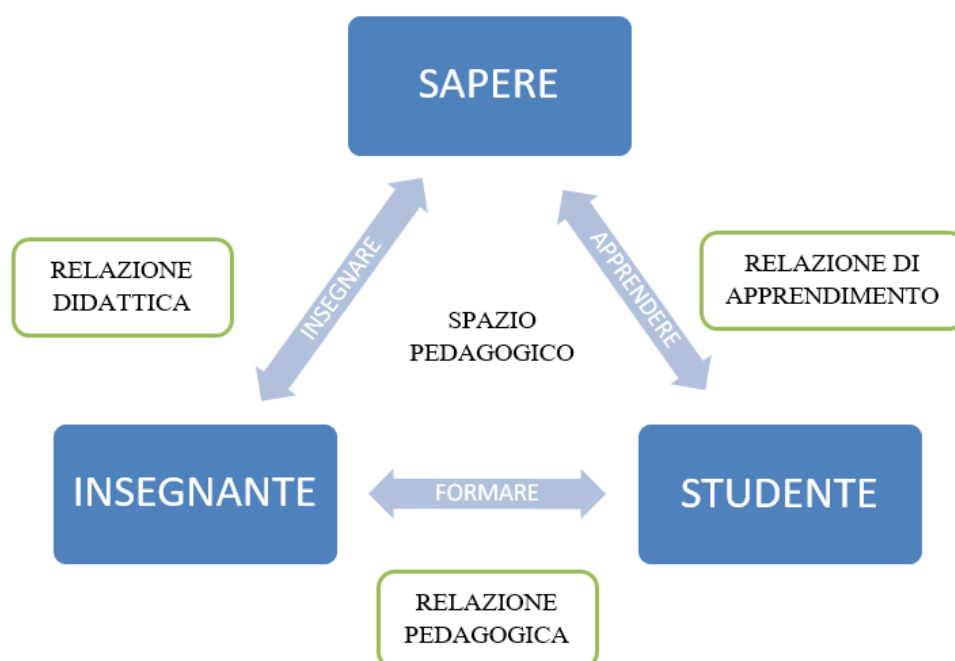
La trasposizione didattica, intesa come modalità che consente il passaggio dal sapere sapiente al sapere insegnato (Chevallard, 1991), mostra la dimensione profonda di tale processo, che scardina completamente ogni logica di tipo trasmissivo o di relazione diretta e spiritualistica tra docente e studente.

#### ***5.3.1 La dimensione triadica***

Le teorie del terzo pedagogico avviate negli anni Ottanta dal triangolo pedagogico di Jean Houssaye (1988), dimostrano che la relazione didattica è triadica e comprende insegnante, apprendente e sapere, ed il ruolo del terzo pedagogico è importante soprattutto in termini di interazioni tra i poli e di dinamiche che si innescano tra di essi.

Lo schema di Houssaye ha il pregio di rendere evidenti i nessi di relazione ed i relativi significati assegnati dalle diverse teorie didattiche a ciascuno di questi poli, nel momento in cui emergono rispetto agli altri all'interno della dinamicità del processo. Tali relazioni sono rappresentate dai lati del triangolo, che connettono i poli tra loro e vengono denominati «posture»: la postura insegnare, rappresentata dal segmento che collega sapere ed insegnante rappresenta l'insegnamento trasmissivo tradizionale, dove l'elemento attivo è il docente ed il terzo che rimane debole e latente, secondo la generalizzazione di Houssaye secondo cui solo due dei poli sono pienamente presenti. La postura formare, che invece privilegia la logica relazionale tra docente e studente,

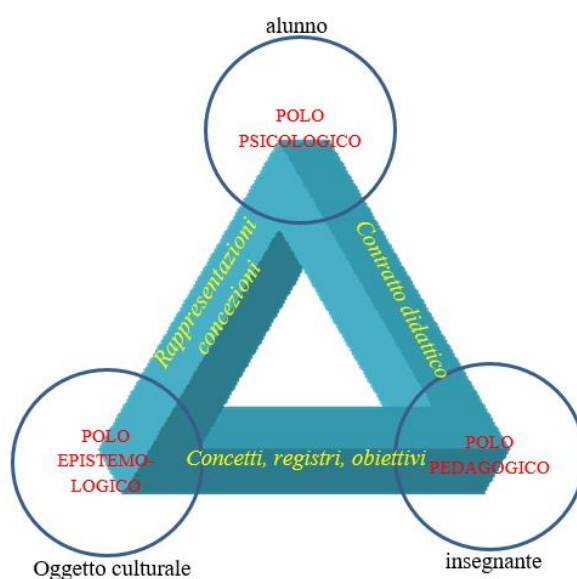
lascia invece sullo sfondo il sapere e puntando l'attenzione sul carisma e sulla personalità dell'insegnante. Infine la postura apprendere, tipica delle teorie ispirate all'Attivismo, si trova tra alunno e sapere e limita la presenza dell'insegnante che opera una devoluzione del suo compito ai processi di autoapprendimento innescati dalla libera iniziativa dell'alunno o ai mediatori che contengono in sé una programmazione dei tempi e delle modalità di istruzione (Damiano, 2013).



Le tre posture evidenziate nel grafico (elaborazione da Cosmopoulos, 1999, p. 100), secondo una visione pedagogica, sono escludenti l'una rispetto all'altra, in quanto frutto di precisi posizionamenti e scelte nella reificazione del processo insegnamento - apprendimento, ma l'attenzione posta sulle relazioni anziché sui poli apre una interessante riflessione sulle molteplici intersezioni che lo spazio pedagogico mette in gioco, ponendo in luce non solo gli oggetti coinvolti, che potrebbero restituire una visione statica del sistema, ma anche sulle dinamiche di processo, che in quanto azioni e dunque poste in essere, sono passibili di continui rimodellamenti.

Ispirandosi all'analisi del concetto di terzo educativo fatta da Xypas (2011), il quale amplia la prospettiva sullo spazio tra le relazioni, considerato come transizionale (Winnicott, 1971) in quanto luogo di esperienza dove si realizzano le connessioni

consentendo equilibrio ed autonomia, Michel Develay (1992) ripropone il triangolo spostando l'attenzione sulla didattica anziché sulla pedagogia. Egli in particolare complessifica ed amplifica in termini di spazialità i costituenti del triangolo: i poli alunno - insegnante - sapere non sono più semplici punti ma polarizzano rispettivamente gli aspetti psicologici, pedagogici ed epistemologici insiti nel dispositivo di apprendimento, così come le linee di connessione si tridimensionalizzano e vanno a rappresentare elementi sostanziali che determinano le logiche multiple e mutevoli e la dinamicità dell'azione didattica: il contratto didattico (Brousseau, 1998) che si stabilisce, implicitamente, tra alunno e insegnante, le rappresentazioni o concezioni che l'alunno produce rispetto al sapere, i registri di formulazione, le concettualizzazioni, gli impliciti etici ed epistemologici (Rossi & Pezzimenti, 2012) che il docente elabora rapportandosi all'oggetto culturale di riferimento (Develay, 2005; Damiano, 2004b).



La definizione di ciò che reifica le connessioni tra i poli che si evince dal modello di Develay suggerisce una possibilità di evoluzione del triangolo come strumento di interpretazione e rappresentazione non solo del processo didattico nella sua generalizzazione, ma anche di ciò che accade in classe caso per caso, ovvero di quello che in termini generali può essere compreso sotto l'espressione di «pratica».



contestuale avvicinamento del polo insegnante con il polo studente, determinato dall'abitudine del docente a porre gli alunni al centro del dispositivo e ad articolare il dispositivo stesso attorno alle strutture ed agli impliciti determinati dal forte contratto didattico e dalla stretta relazione emotiva stabiliti nella classe.

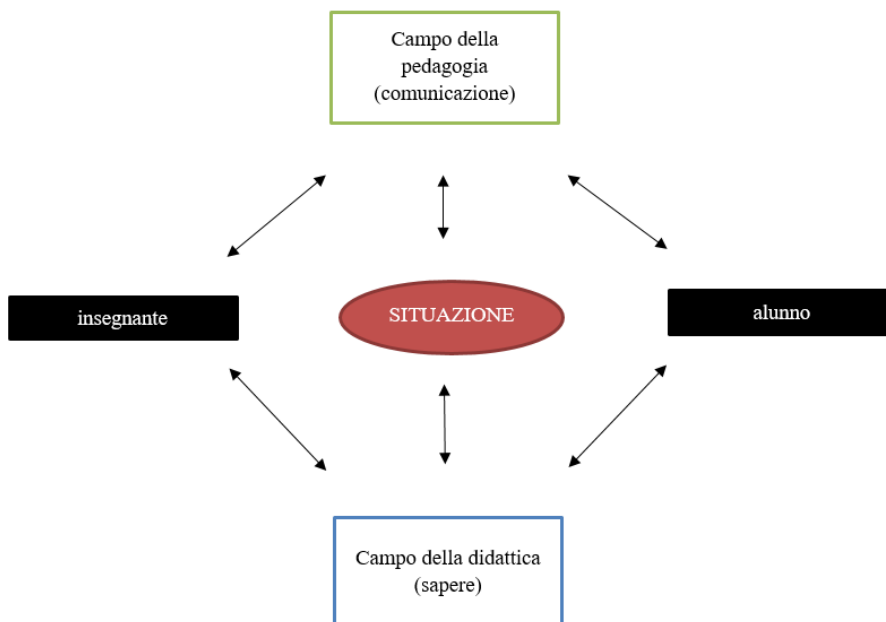
La dinamizzazione del triangolo è utile ai fini di una formazione professionalizzante che parta dalla pratica, dall'analisi e dalla riflessione su di essa da parte del docente, aprendo a due tipi di considerazioni.

In primo luogo considerare l'azione nei suoi portati dinamici permette di stabilire che anche le ricorsività e gli schemi che ne fanno parte e che si stratificano nelle modalità procedurali dell'insegnanti sono passibili di trasformazione, se analizzati nel dettaglio e scomposti negli elementi strutturali e determinanti: analizzando il movimento si possono dedurre i teoremi e le concezioni che via via lo pongono in essere, in questo modo è possibile agire per modificarlo in senso di efficacia non tanto proponendo o cercando di far elaborare al docente nuovi formati, ma risignificando quelli già presenti alla luce delle diverse posizioni, dimensioni e relazioni attribuite a livello di pensiero sull'agire ai costituenti del sistema didattico (Pentucci, 2016b).

In secondo luogo un modello mobile può rappresentare quel *savoir-outil* (Altet, 2002) da offrire all'insegnante per rendere visibile l'esito della riflessione sulla propria azione, in modo da semplificare ed autonomizzare il complesso processo di analisi della pratica, che come è stato precedentemente sottolineato, non può prescindere da un apporto duale, almeno in fase iniziale, dato sia dall'insegnante che dal ricercatore (Magnoler, 2015b).

Occorre precisare che in termini di analisi dei processi di insegnamento - apprendimento vi sono voci dissonanti rispetto alla struttura triadica sopra illustrata: Marguerite Altet ad esempio propone una visione sistemica del processo, per sottolineare come il processo di insegnamento - apprendimento, pur essendo oggetto comune di ricerca tra pedagogia e didattica tuttavia venga trattato con approcci diversi. La pedagogia infatti si occupa dell'asse di relazione alunno - docente, mentre la didattica si concentra sul rapporto tra sapere ed alunno, generando quindi un'articolazione tra due sotto-sistemi diadici, interdipendenti tra loro ma sostanzialmente autonomi. A partire da tale assunto, sintetizzato nella figura riportata sotto, Altet (2003) sposta il punto di vista della ricerca non sugli elementi (sui poli, se ci riferiamo al triangolo), ma sulle interazioni e sulla circolazione dei flussi di informazione, di conseguenza sugli assi tensivi che

collegano le strutture del processo e ne determinano l'effettiva portata dinamica e la complessità data dall'articolazione.

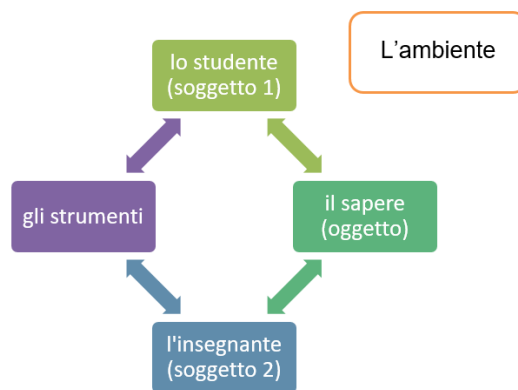


In tale prospettiva si pone al centro il ruolo della situazione didattica nel suo insieme per cercare di prendere in carico la totalità del processo e le sue dialettiche interne, l'accoppiamento tra le condizioni interne di apprendimento, agite dall'alunno e le condizioni esterne agite dall'insegnante.

Anche Rézeau (2002) supera la dimensione del triangolo per cercare di ricondurre al suo interno la dimensione pedagogica e quella delle didattiche disciplinari. In questo modo mette in luce il polo nascosto (Meirieu, 1987), e recuperando la funzione mediatrice del docente nell'interpretazione di Vigotskji, Bruner e Avanzini elabora l'idea del quadrato pedagogico, inserendo gli strumenti (i mediatori) come quarto vertice e sottolineando il «nascondimento» del docente nella mediatizzazione, cioè nel trattamento e nella predisposizione degli artefatti didattici.

La sua visione del processo è sintetizzata nello schema seguente (elaborazione da Rezeau, 2002, p. 11):





Il merito del triangolo didattico e delle sue discussioni o evoluzioni non è solo quello di permettere l'emersione delle tensioni e delle interazioni che reggono e regolano il processo di insegnamento - apprendimento, ma anche quello di aver costruito un ponte tra didattica e discipline in termini di didattizzazione (Develay, 1993). Infatti il polo dell'oggetto culturale si dispone alla base del triangolo in modo da poter essere scomposto ed analizzato nelle forme di sapere che di esso fanno parte: il sapere sapiente, ovvero le acquisizioni scientifiche, proprie dell'accademia, rispetto alla disciplina in questione ed il sapere scolastico, ovvero quello da insegnare nel sistema scolastico. Il segmento che li lega e nello stesso tempo li distingue rappresenta lo spazio della trasposizione didattica: con tale espressione si riconduce il sapere processato dall'insegnante e reificato nel lavoro d'aula ad una epistemologia della pratica che ha il compito di legittimarlo come sapere e di distanziarlo rispetto al sapere accademico, conferendogli quello statuto di autonomia che ne esclude ogni connotato di banalizzazione o mera semplificazione.

### ***5.3.2 Dal sapere esperto al sapere insegnato***

Coniata e definita da Yves Chevallard (1985; 1991), l'espressione trasposizione didattica rinvia al passaggio operato nelle dimensioni educativo - formative dal sapere sapiente al sapere insegnato ed allo spazio di distanza necessario tra questi due differenti forme di sapere.

Essa è, dal punto di vista degli esperti di didattica disciplinare, *l'outil premier* che «permette di fare un passo indietro, di interrogare le evidenze, di erodere le idee

semplificistiche, di liberarsi dalla familiarità erronea con il proprio oggetto di studio. In breve di esercitare la propria vigilanza epistemologica» (Chevallard, 1991, p. 15).

La trasposizione infatti è lo strumento attraverso cui la disciplina può costituire un proprio personale dominio in quanto, permettendo il passaggio da un sapere in potenza ad un sapere in atto, viene operato il processo di problematizzazione, ovvero di posizione di problemi, domande, la strutturazione di compiti, l'operazionalizzazione del sapere stesso.

Attraverso quest'ultimo processo si struttura anche il senso dell'azione didattica realizzata in aula dal punto di vista dei pratici: mettendo in campo contenuti culturali socialmente legittimati e scientificamente rilevanti elaborati come «contenuti accessibili di apprendimento» (Damiano, 1993, p. 205) essi rendono insegnabile e dunque apprendibile il sapere, fermo restando che l'azione dell'insegnare deve restare separata, soprattutto a livello di analisi, dal risultato dell'apprendere per via del principio di non causazione.

La teoria della trasposizione didattica ha origine dalla domanda di Bruner (1978), il quale si chiede come si possano adattare i saperi alle strutture cognitive ancora in formazione degli alunni, senza perdere le strutture stesse che connotano le diverse discipline. Definisce tale questione come «problema della conversione» (Bruner, 1999, p. 235) e traccia una lista di criteri in base ai quali ristrutturare i contenuti, tenendo conto dell'età degli apprendenti: la modalità di rappresentare i saperi, l'economia della rappresentazione, secondo cui «tout ce qui est négligeable doit être négligé<sup>20</sup>» (Chevallard, 1992, p. 80) ed ovviamente la sua efficacia. Di qui l'idea di costruire un nuovo tipo di sapere, utilizzabile in situazioni didattiche, entro cui si opera attraverso due processi congiunti, la designazione degli oggetti di sapere e la loro trasformazione in oggetti di insegnamento (Rossi & Pezzimenti, 2012). Attraverso tale operazioni si effettua il *decalage* tra sapere sapiente e sapere scolastico (Develay, 2005) tanto che quest'ultimo diventa un sapere altro, con un proprio statuto epistemologico ed una propria dignità scientifica. Gli oggetti di insegnamento sono infatti creazioni proprie degli insegnanti rispetto al quale il docente deve esercitare una vigilanza epistemologica e verso il quale ha una sua responsabilità nel considerare il rapporto che esiste tra l'oggetto di insegnamento e l'oggetto di sapere.

---

<sup>20</sup> Tutto ciò che è dimenticabile deve essere dimenticato.

La trasposizione didattica può dunque essere considerata il luogo ove didattica e disciplina si incontrano e contestualmente lo spazio d'azione riservato all'insegnante, entro cui esercita le sue competenze professionali: l'assiologizzazione (Martinand, 2001), la progettazione, la regolazione in azione e naturalmente l'azione stessa, la valutazione e l'autovalutazione. Infatti secondo Chevallard (1991) l'atto della trasposizione si realizza in due fasi, una detta cronogenesi, che corrisponde alla pianificazione dei contenuti e l'altra detta topogenesi, che è quella dell'insegnamento in azione. In tali fasi si reifica l'asimmetria rispetto al sapere tra docente e studente, in quanto il docente sa prima e di più e può anticipare una linearizzazione dei contenuti da insegnare, ma sa anche altrimenti, in quanto possiede registri epistemologici differenti ed alternativi.

Di conseguenza possiamo sostenere che la trasposizione didattica possa essere l'orizzonte di senso che guida l'osservazione e l'analisi della pratica, sia per l'insegnante in formazione che per il ricercatore. Infatti il focus sulla trasposizione permette di comprendere il lavoro del docente su diversi piani di realtà. Innanzi tutto è possibile indagare il pensiero e le convinzioni sottese al processo, andando a cercare quali siano le autorappresentazioni dell'insegnante rispetto al sapere ed i filtri valoriali ed epistemologici attraverso le quali ingloba nelle proprie dinamiche didattiche le istanze che provengono dall'esterno, dalla società, dalle istituzioni, dalla cultura propria della comunità professionale di appartenenza.

Si possono poi evidenziare le procedure attraverso le quali egli opera la formalizzazione dei problemi entro un campo teorico definito (Durey & Martinand, 1994), come prende in conto le concezioni e le conoscenze degli alunni al fine di mettere a punto modelli che permettano un'organizzazione del sapere tale da poter essere considerato sapere da apprendere ed in seconda battuta sapere appreso.

Le operazioni cognitive e procedurali effettuate dall'insegnante per trasformare il sapere sapiente in sapere da insegnare sono state analizzate nel dettaglio da Shulman (1987) nel modello del *Pedagogical Reasoning and Action* (si veda la tabella sottostante), il quale dimostra come l'insegnante nel processo traspositivo attiva forme ricorsive di messa in atto di risorse che gli derivano dalla sua idea di educazione, curvati sulla situazione contestuale e coerenti con il suo *habitus* personale e professionale (Rossi, 2011). Le pratiche e le posture attuate dall'insegnante vengono scomposte ed organizzate da Shulman in sei tappe proprie dell'agire didattico, il quale viene considerato alla stregua

di un testo, inteso come segmento di azione in cui il sapere di comunità ed il sapere personale del docente convergono nella trasposizione didattica.

<b>Comprensione</b>		Di proposte, strutture della disciplina, idee sulla disciplina.
<b>Trasformazione</b>	<i>Preparazione</i>	Interpretazione critica ed analisi di testi, strutturazione e segmentazione, sviluppo di un repertorio curricolare, e chiarificazione di proposte.
	<i>Rappresentazione</i>	Uso di un repertorio rappresentazionale di analogie, metafore, esempi, dimostrazioni, spiegazioni e altro.
	<i>Selezione</i>	Scelta all'interno del repertorio istruzionale di modi di insegnare, organizzare, gestire e predisporre.
	<i>Adattamento e sistemazione sulle caratteristiche dello studente</i>	Presenza in conto di concezioni, preconcezioni, misconcezioni e difficoltà, lingua, cultura, motivazioni, genere, classe sociale, età, abilità, attitudini, immagine di sé, interessi ed attenzione.
<b>Istruzione</b>		Gestione, presentazioni, interazioni, lavori di gruppo, disciplina, umorismo, domande, e altri aspetti dell'insegnamento attivo, per scoperta ed indagine, e forme osservabili di insegnamento.
<b>Valutazione</b>		Attenzione alla comprensione degli studenti durante la lezione. Rilevazione della comprensione alla fine della lezione. Valutazione di ciascuna performance e aggiustamento per esperienza.
<b>Riflessione</b>		Rivedere, ristrutturare, rifare e analizzare criticamente le performance di ciascuno e della classe e fondare la spiegazione sulle evidenze.
<b>Nuova comprensione</b>		Di proposte, della struttura della disciplina, degli studenti, dell'insegnamento e di se stesso. Consolidamento di nuovi saperi ed apprendimento per esperienza.

Attraverso tale classificazione Shulman pone in luce la capacità dell'insegnante di mettere in atto strategie pedagogiche che si adattino alle differenti competenze e preconoscenze degli studenti e nell'incontro tra pedagogia e sapere spesso la struttura di didattizzazione è talmente forte e strettamente posseduta dal docente, tanto che egli tramite tali repertori risulterebbe in grado anche di insegnare ciò che non sa (Shulman, 1986).

Il processo traspositivo del singolo docente va comunque collocato entro un sistema più complesso, fatto di cerchi concentrici, per comprendere quanto l'ambiente

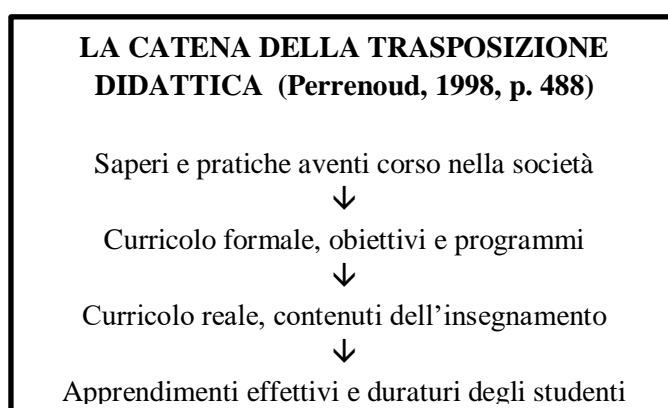
sociale, istituzionale, politico, culturale, di riferimento influenzi ed entri nella trasposizione e quanto la trasposizione sia compatibile con l'ambiente.

Damiano (2007) distingue una trasposizione esterna ed una interna, la prima realizzata da un lato dagli estensori di programmi ed indicazioni nazionali, quindi di tipo politico - ministeriale, dall'altro dai redattori dei manuali scolastici, la seconda quella compiuta dagli insegnanti all'interno delle scuole.

Rispetto a tale codifica già Develay (2005) ci ha fornito un'ulteriore indicazione per chiarire la complessità del processo di trasposizione, che si può configurare come una risignificazione del sapere che prevede una decontestualizzazione e ricontestualizzazione degli esiti della ricerca scientifica all'interno dei contesti di apprendimento, ma anche una seconda derivazione dalle pratiche sociali di riferimento (Martinand, 2001), ovvero dalle pratiche che hanno rilevanza in campo sociale, ed anche un portato valoriale che si affianca alla dimensione epistemologica ed a quella pedagogica (Martini, 2012), che corrisponde alla necessità che il sapere trasposto sia da un lato pertinente rispetto a quello sapiente, ma nello stesso tempo accessibile ed efficace in termini di formattività degli studenti. Infine anche questi ultimi entrano nel processo con una loro personale trasposizione, riposizionando il sapere insegnato attraverso l'elaborazione necessaria perché diventi sapere appreso.

Si configura una doppia verticalità (Merieu, 2007), per cui il docente attua una problematizzazione del sapere che viene comunque posizionato su un preciso sfondo storico, sociale, istituzionale (Martini, 2006) e lo studente ricostruisce la genesi del sapere stesso ripercorrendo gli interrogativi che hanno portato alla sua strutturazione e scoperta.

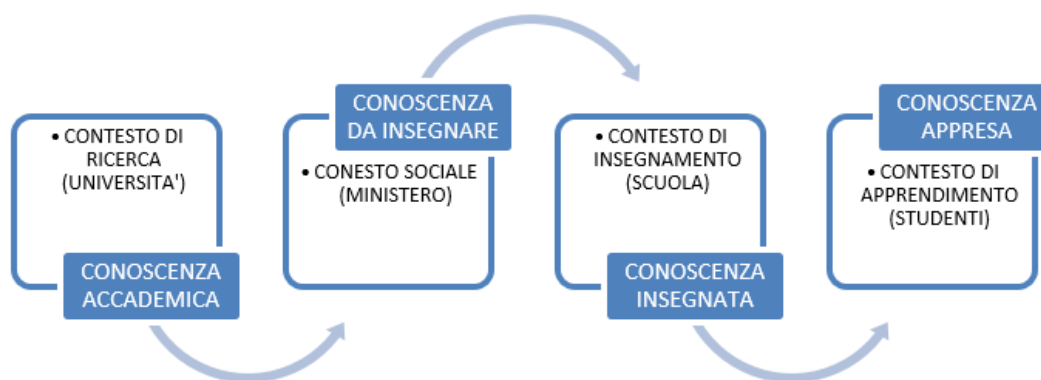
Questo susseguirsi di passaggi da un sapere all'altro e da un riferimento all'altro (epistemologico, etico, sociale, politico, procedurale) è stato sintetizzato da Perrenoud (1998) nel concetto di «catena traspositiva», arricchito dall'idea che non esista un sapere disincarnato dalla pratica (né delle pratiche senza saperi), schematizzata come una discendenza di reificazioni del sapere in base ai contesti di riferimento che dovrebbe esaurirsi nell'apprendimento duraturo da parte degli studenti.



Recentemente l'idea di catena o comunque di una visione lineare del passaggio da un tipo di trasposizione all'altra rispecchia anche una visione ecologica del sapere che non è fisso o dato, ma viene costruito, cambiato, eliminato in base all'utilizzo che gli esseri umani ne fanno.

In base alla metafora ecologica il sapere si adatta all'ambiente come fanno gli organismi viventi, quindi il trapiantare (Winsløw & Gronbæk, 2014) il sapere da un contesto ad un altro, al di là delle evidenti difficoltà, va a strutturare qualcosa di nuovo, non banale e mai scontato in quanto scarsamente prevedibile: dipende dalle modalità con le quali attecchisce ed evolve sul nuovo «terreno».

La trasposizione entro questo orizzonte comprende una visione dinamica e polisemica del sapere, che si sviluppa oltre la dimensione strettamente scolastica, in quanto essa ha luogo ogni volta che qualcuno intende disseminare, trasmettere o insegnare conoscenze disciplinare a qualcun altro, quindi anche a livello di divulgazione tramite media, di strutture museali o scientifiche, sui luoghi di lavoro, in termini di formazione professionale (Clément, 2000). Perciò il processo di trasposizione didattica si arricchisce di successivi adattamenti di un oggetto di conoscenza alle «ecologie» che contamina e da cui è contaminato. Tali adattamenti includono riorganizzazioni, sostituzioni, semplificazioni, ampliamenti e trasformazioni (Achiam, 2014): non parliamo più di trasposizione didattica ma di trasposizioni didattiche, successive e stratificate.



Già Chevallard aveva preso in carico l'idea di un doppio registro di trasposizione didattica, esterna ed interna. La trasposizione esterna consiste nella trasformazione del sapere accademico operata dai programmi scolastici, dai curricula formali, dalle circolari

ministeriali. È la parte di prescrittibilità e di omogeneità assegnata dallo Stato all'insegnamento (Perrenoud, 1998, p. 489), necessaria per assolvere al compito primario assegnato alla scuola, quello di formare cittadini consapevoli e per conservare, nei contesti ove esso sia vigente, il valore legale dei titoli di studio rilasciati.

Accanto a questa si pone un'altra dimensione della trasposizione esterna, molto invasiva nel contesto italiano, quella dell'editoria scolastica. I manuali, nel passaggio dalla scuola dei programmi, in cui il curriculum era eterodeterminato e ricorsivo, alla scuola delle indicazioni, ove la strutturazione dei piani annuali è solo orientata dai decisori, spesso hanno sostituito la tassonomia classica del programma e sono diventati punto di riferimento progettuale per il docente. Da qui il passaggio a considerare il sapere di riferimento non quello accademico, ma quello già mediato del manuale, è stato veloce. L'adesione delle scelte di trasposizione dei manuali a procedure di strutturazione del canone proprie della scuola degli anni Sessanta e Settanta li ha inoltre resi riconoscibili, consueti agli occhi dei docenti, che si sono appropriati di tale standard traspositivo introiettandolo sia a livello personale che di comunità ed innescando circoli viziosi per cui il pensiero dell'insegnante si allinea alla manualistica a sua volta allineata sulle routines consolidate all'interno delle istituzioni scolastiche.

La trasposizione interna quindi ha tali riferimenti che fanno da filtro rispetto al sapere sapiente e si attua a partire da ciò che si pensa sia il sapere sapiente verso un sapere da insegnare che si parcellizza nell'azione dell'insegnante nella singola classe.

La distinzione tra i due livelli di trasposizione è sottolineata spazialmente da Chevallard, il quale attribuisce l'esecuzione della prima nella noosfera, ovvero nel fuorisuola, mentre l'altra avviene entro il contesto scolastico.

La visione vettoriale dei cambiamenti e delle influenze che il sapere nel corso della trasposizione subisce tuttavia non sembra dare ragione alla complessità dei processi traspositivi ed alla molteplicità delle variabili che entrano in gioco durante la sua realizzazione. Più che una catena di saperi infatti essa consiste in un reticolo di elementi che si sovrappongono e si influenzano a vicenda entro un processo declinato al plurale: non solo trasposizione interna ed esterna, ma una costellazione di trasposizioni sovrapposte per la cui interpretazione e organizzazione andrebbe rivalutata la centralità del ruolo del docente, che di fatto riconnette tutto in un sistema unico, quello del sapere da insegnare e lo reifica nell'azione in classe.

Shulman & Shulman (2008/2009) hanno reso evidente tale centralità delle scelte individuali attraverso un modello concentrico utilizzato per l'analisi riflessiva delle situazioni didattiche, ove ben si esplicita la compartecipazione di una dimensione individuale, fatta di capacità percettiva, motivazione, comprensione e esperienza, di una dimensione di comunità nella quale sono condivisi comportamenti, pratiche, obiettivi e conoscenze di base, il tutto collocato entro una dimensione più ampia, quella politica, di sistema, che stabilisce e determina vincoli di contesto in termini di orientamenti curriculari, risorse, limiti di rischio ammessi, risultati attesi, implicazioni morali.

### ***5.3.3 La Mediazione didattica***

L'azione mediatrice secondo Feurestein (1990) è quella che si definisce nell'intenzione di utilizzare l'interazione con gli altri al fine di trasmettere loro informazioni, strutture di operazioni, valori, ovvero di insegnare. Il concetto di mediazione tuttavia non nasce nel campo dell'insegnamento ma si posiziona, nei contesti anglosassoni, nel mondo giuridico, inteso come regolazione dei contenziosi in maniera «privata», evitando il passaggio del tribunale. A partire dagli anni Ottanta tale significato, anche a livello di pratica di ricomposizione dei contrasti, entra in altri ambiti, in prevalenza quelli sociali e sindacali come mezzo di transazione e interrelazione (Lenoir, 1996).

Dal punto di vista didattico la reificazione del processo traspositivo in azione si esplicita in quella che Damiano (2007) considera la fase ultima della trasposizione stessa, ovvero la mediazione, definita come momento di strutturazione del campo pedagogico, «per offrire occasioni di tirocinio delle strutture cognitive attraverso la mediazione delle strutture disciplinari rappresentandole secondo i codici congrui alle fasi evolutive del soggetto in apprendimento» (Damiano, 2004a, p. 40).

In pratica attraverso i saperi disciplinari il soggetto viene posto in contatto con la realtà e la mediazione svolge quell'azione di metaforizzazione e sostituzione necessaria in quanto a scuola si procede per rappresentazioni e concettualizzazioni. L'insegnamento in questo caso viene considerato come il fare cenno a qualcosa senza direttamente metterlo in campo (Damiano, 2013).

La mediazione è un'attività mobile e soggetta a continua regolazione, provvisoria e modulabile (Avanzini, 1996): essa collega l'alunno al sapere ma nello stesso tempo è lo



spazio-tempo che lo separa dalla sua acquisizione, tendendo perciò ad annullarsi progressivamente in nome dell'autonomia.

Durante la mediazione il docente svolge l'importante compito di sostegno nei confronti dello studente, mettendo in atto strategie che investono sulla promozione del soggetto verso quell'area potenziale pronta ma non ancora compiuta che Vigotskij (1990) chiama zona di sviluppo prossimale. La presa in carico di tale sostegno (*etayage*) si esplica in funzioni differenti a seconda dei diversi momenti propri della situazione didattica e si configura nell'assunzione da parte del docente di posture diverse rispetto all'alunno/agli alunni con i quali si sta lavorando: una postura di mediazione vera e propria che prevede l'attivazione di ragionamenti inferenziali nell'alunno in modo da regolare il rapporto che egli intrattiene con il sapere ed una postura di tutoraggio, nei momenti in cui l'insegnante si fa carico di condurre e guidare l'alunno verso l'attività proposta, suggerendo o proponendo l'esecuzione di operazioni precise.

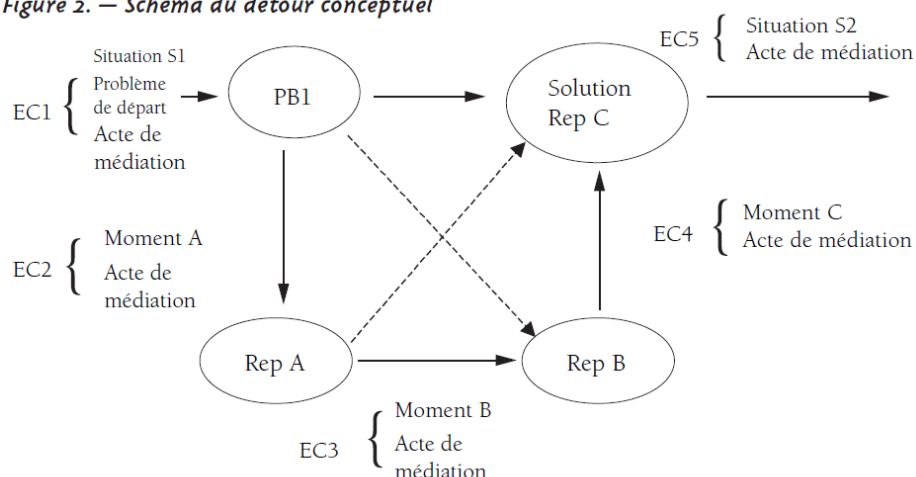
Tale prospettiva riconduce la mediazione didattica entro il meccanismo di interazione alunno - insegnante e permette di analizzarla a partire dalle istanze della didattica professionale rispetto alla coppia schema - situazione, ovvero prendendo in considerazione l'idea - di derivazione piagetiana - che la mediazione sia un confronto cognitivo tra degli schemi di insegnamento propri dell'insegnante con gli schemi d'azione dell'alunno, per innescare presso l'alunno quel conflitto cognitivo che permetta di modificare e migliorare lo schema di partenza (Vergnaud, 2001). La mediazione così interpretata prende in carico non solo la decisione e l'azione dell'insegnante, ma anche, diametralmente, quella dell'alunno e non si pone come esercizio da parte del docente ma come processo di collaborazione cognitiva che coinvolge in maniera profonda e diretta entrambi gli attori, l'uno nella funzione di aiuto e tramite, l'altro nella funzione di costruttore del proprio pensiero e di ristrutturatore dei propri schemi agendo su diversi livelli di rappresentazione.

Al centro del processo di mediazione resta il compito in quanto è sull'esecuzione di esso da parte dell'alunno che il docente può intervenire, aggiustando le sue strategie in funzione delle risposte degli studenti e dell'evoluzione della situazione didattica. Secondo Numa-Bocage (2007) tale atteggiamento adattivo ha due modalità e due tempi, che si coniugano con le due posture precedentemente illustrate: l'insegnante mediatore agisce in azione, in funzione del problema sollevato, ponendo le domande che possono condurre l'alunno a scegliere gli elementi pertinenti per costruire le conoscenze.

L'insegnante tutore invece esercita l'adattamento a priori, attraverso la previsione, progettando di utilizzare uno schema pertinente tra quelli che ha a disposizione nel suo bagaglio di esperienza, per aiutare gli alunni a costruire le loro conoscenze. Si alternano, in questi due momenti, la funzione comunicativa della mediazione, attraverso l'uso di formati pedagogici comuni quali la conversazione libera (Bideau, 1991) o la discussione e la funzione cognitiva della mediazione, durante la quale gli schemi del docente e dell'alunno si incontrano per sviluppare nuove concettualizzazioni.

Tale scomposizione del processo di mediazione è individuabile attraverso gli osservabili propri della situazione di insegnamento, che Numa Bocage (2007, p. 60) identifica nello schema dello scarto concettuale:

Figure 2. — Schéma du détournement conceptuel



Si ha una situazione didattica di partenza (S1) che suscita un problema (PB1), permette l'anticipazione e dà luogo ad ipotesi possibili di lavoro.

Da questa si genera un momento A, quello dell'attività concreta, durante il quale si cercano le informazioni e si attua il passaggio dalla situazione reale alla rappresentazione attraverso l'anticipazione.

Il momento B è quello delle inferenze, durante il quale si elabora la concettualizzazione e ha luogo il conflitto cognitivo. È un momento difficile da identificare perché legato sia a procedimenti intuitivi che riflessivi.

Il momento C è quello in cui l'alunno esplicita il suo ragionamento, spiega come è giunto alla risposta e ritorna alla situazione reale per darne soluzione.

Infine abbiamo la situazione finale (S2), in cui la situazione di partenza si trova modificata grazie all'azione del soggetto (Alunno). Qui è possibile porre un nuovo problema e ripartire per una nuova concettualizzazione.

Durante il processo l'insegnante accompagna i vari episodi cognitivi (EC) con l'azione di mediazione favorendo così le varie fasi di risposta (REP) degli alunni, che corrispondono alle tappe da essi attraversate per giungere alla risoluzione del problema iniziale.

Attraverso questo schema si possono osservare sia le dimensioni che interessano la mediazione (attori, oggetti culturali, forme di aiuto, concettualizzazioni, domande) sia le dinamiche tra queste dimensioni, esplicitando il funzionamento del processo all'interno della complessità della relazione tra insegnamento ed apprendimento.

È dunque uno strumento utile per analizzare le situazioni didattiche con lo scopo di farne emergere il processo mediatore e quindi permette al docente di prendere coscienza della sua esistenza, del suo funzionamento, delle regole implicite sia personali che generalizzabili.

Si tratta ancora una volta di una modalità che consente lo sviluppo professionale in quanto, facendo emergere e descrivendo le dinamiche di relazione, gli schemi e le invarianti dell'azione, permette all'insegnante di adattare al meglio il suo aiuto alle difficoltà degli alunni e quindi di rendere più efficace la sua mediazione didattica (Numa Bocage & Larere, 2006).

Osservare come il docente realizza la mediazione ne fa apprezzare l'azione - ponte tra il soggetto e l'apprendimento ed il ruolo di garantire efficacia all'intervento dell'insegnante che fa da supporto all'apprendimento dell'alunno. Tuttavia non è sufficiente analizzare il processo nel suo divenire per comprenderne il funzionamento: è analogamente necessario andare a vedere cosa c'è al suo interno ed in che modo l'insegnante procede alla selezione ed all'operazionalizzazione di tali costituenti nel momento in cui allestisce il dispositivo didattico. Quali sono gli oggetti mediatori del rapporto tra l'insegnante e l'alunno?

### ***5.3.4 I Mediatori***

Sotto la categoria di mediatori Damiano ricomprende gli oggetti culturali, ovvero i saperi all'atto della loro didattizzazione e assiologizzazione e gli strumenti didattici, cioè i materiali e le metodologie che permettono di utilizzarli in classe.

Intendiamo quindi per oggetti mediatori tutte quei materiali, strumenti, procedimenti routinari (Wenger, 1991), formati pedagogici (Veyrunes, Imbert & Saint Martin, 2014) comprensivi delle operazioni che l'insegnante compie su di essi o che prevede di far compiere ai suoi studenti, sotto forma di compiti, che reificano la funzione di sostituzione del reale propria dell'insegnamento.

L'azione didattica infatti può essere letta da un lato come metaforizzazione della realtà, ovvero sulla base della rappresentazione che ne fa mediante modelli analogici, dall'altro come denaturazione, ovvero come sua progressiva sparizione in favore di una sostituzione con segni. L'insegnante accompagna, durante il processo di mediazione, l'alunno lungo questo percorso che va da una sorgente fisico - percettiva ad un bersaglio concettuale - rappresentativo e si avvale dei mediatori per sostenere e facilitare le fasi successive del percorso stesso (Bruner, 1999). Elio Damiano elabora una teoria dei mediatori fornendone una classificazione sulla base del maggiore o minore grado di metaforizzazione e denaturalizzazione di cui sono portatori.

Se la metafora colma una lacuna semantica del linguaggio e assume il compito di dare nome a cose che non ne hanno (Ricoeur, 1977), così il mediatore ricorre allo stesso strumento, quello dell'analogia, per trasferire significati e modellizzare, in modo da sostenere il transfer di tipo cognitivo (Lakoff & Johnson, 1999).

La serie dei mediatori illustrata da Damiano (2013) è la seguente:

1. **Mediatori attivi.** Considerati mediatori di soglia, a basso livello di metaforizzazione, sono esperienze dirette non casuali. Infatti subiscono comunque processi di scelta, programmazione, semplificazione o complessificazione. Riguardano prevalentemente l'area della conoscenza tacita o inespressa (Polanyi, 1979) e attivano l'apprendimento nascosto, realizzato attraverso la pratica e fonte di quelle conoscenze procedurali che concorrono nella strutturazione di routines ed automatismi. Necessitano di procedimenti di astrazione, di imitazione, di cooperazione e successivamente di essere messi in discorso per passare dalla memoria di lavoro alla memoria di sistema o secondaria (Corkin, 2013) dell'apprendente, sotto forma di generalizzazioni.
2. **Mediatori iconici.** Sono mediatori che si avvalgono delle potenzialità dell'apparato visivo, pertanto risultano potenti ma nello stesso tempo soffrono di semplicismo e facilismo: la loro validità sembra essere dipendente dal fatto che sono attraenti e appaiono immediatamente comprensibili. In realtà sono afflitti

da parassitismo estetico, ovvero la loro componente decorativa non è funzionale all'apprendimento e possono quindi essere di ostacolo ad esso. I requisiti didattici di cui sono portatori, secondo Damiano, sono l'oggettivazione, in quanto rendono visibile ciò che altrimenti non sarebbe possibile vedere, la densità, ovvero la capacità di fornire molte informazioni in maniera simultanea e sincretica, la coordinazione ovvero la capacità di esprimere sistemi e interrelazioni e l'animazione, quando sono immagini in movimento.

3. I mediatori **analogici**. Basati sul principio di simulazione i mediatori analogici sono metamediatori (Rivoltella, 2014) in quanto lavorano sulla vicinanza rispetto alla realtà e possono essere considerati dispositivi di sostituzione.
4. I mediatori **simbolici**. Sono posti al termine del processo di metaforizzazione in quanto rispetto alla realtà che rappresentano sono liberi da riferimenti di tipo sensoriale in quanto costruiti secondo la logica del pensiero. Il linguaggio, scritto o orale, è il principale mediatore simbolico ed anche quello maggiormente diffuso a livello scolastico.

Alla classificazione dei mediatori di Elio Damiano occorre, nella realtà contemporanea, aggiungere una nuova tipologia di mediatori, quelli **tecnologici-digitali**, i quali difficilmente possono essere ricondotti entro una delle tipologie sopra elencate in quanto hanno caratteristiche che da un lato superano i mediatori tradizionali, ponendosi ad un secondo livello rispetto ad essi in quanto hanno la possibilità di ri-medarli. Si tratta dello stesso meccanismo per cui le fonti digitali del sapere vengono considerate metafonti, perché da un lato hanno la funzione di riprodurre fonti analogiche attraverso un supporto digitale, quindi non fisico, mentre dall'altro si configurano come fonti autonome, da prendere in considerazione proprio per questa loro specificità. I mediatori digitali hanno la caratteristica della sintesi, perché riuniscono tutte le funzioni dei mediatori tradizionali, partecipano di tutti i linguaggi in maniera integrata (Jenkins, 2006) e nello stesso tempo sono amplificati perché transitano da un linguaggio all'altro, da un grado di metaforizzazione all'altro spesso senza soluzione di continuità, in una sorta di morphing (Rossi, 2016) potenziando quindi le possibilità di utilizzo nei processi di insegnamento - apprendimento. La scelta di uno o dell'altro mediatore presenta forti implicazioni in termini di operazionalizzazione dei saperi, di metodologia didattica, di modalità di intendere l'insegnamento (Rivoltella, 2014, p. 84).

<b>MEDIATORE</b>	<b>CARATTERE</b>	<b>OPERAZIONE</b>	<b>DIDATTICA</b>	<b>USO</b>
Iconico		Semplificazione, categorizzazione, correlazione	Dell'immagine	Trasmissione
Simbolico		Sostituzione, categorizzazione,	per concetti	Trasmissione
Analogico	Metamediatore	Semplificazione, categorizzazione, correlazione, sostituzione	Esperienziale	Costruzione
Attivo	Mediatore di soglia	Sostituzione	Laboratoriale	Costruzione
Tecnologico	Mediatore sintetico	Semplificazione, categorizzazione, correlazione, sostituzione		Trasmissione e costruzione

### 5.6 Dalla trasposizione alla ricostruzione didattica

L'idea della trasposizione didattica è fondata su un processo top - down, che presume da parte dell'insegnante il possesso del sapere sapiente della/e disciplina/e di riferimento e delle teorie pedagogico - didattiche che gli permettano di effettuare i processi mediatori. Da tale premessa si può quindi innescare il processo di costruzione di un diverso tipo di sapere che diventa insegnato e quindi appreso, nel momento in cui gli schemi del docente e quelli dello studente entrano in contatto e si modificano reciprocamente per dare luogo all'apprendimento.

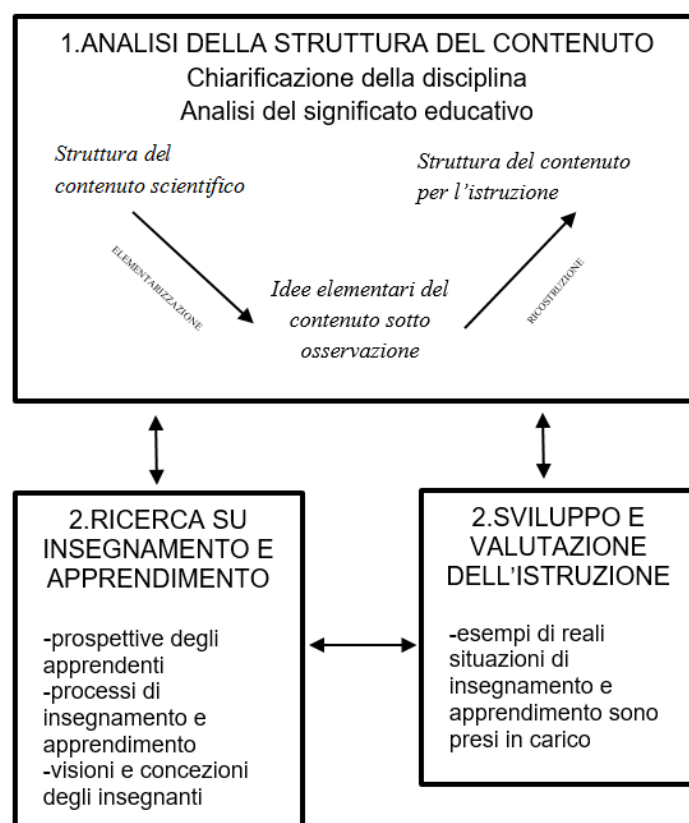
Sulla fine degli anni Novanta in ambito nord europeo è stata proposta una teoria alternativa a quella della trasposizione didattica, basata su un processo bottom - up, quella della Ricostruzione Didattica (RD) (Kattmann, 2004), che è stata ripresa ed approfondita nel decennio successivo soprattutto nei paesi scandinavi ed in particolare in relazione all'insegnamento delle discipline scientifiche.

Ancorata ai modelli di didattica riflessiva e fortemente connessa con la pedagogia di matrice attivista, che prevede il posizionamento dello studente non ad uno dei vertici del triangolo didattico, bensì al centro del dispositivo predisposto dall'insegnante, e l'assunzione da parte di quest'ultimo di un ruolo di guida alla scoperta dei meccanismi del sapere, la RD si pone l'obiettivo di concettualizzare la trasformazione degli oggetti di conoscenza da discipline scientifiche in curricula scolastici (Holgersen & Burnard, 2013).

Basata su una serie di indagini sperimentali condotte in classe con studenti di vari gradi scolastici, si oppone ad una visione del sapere come precedentemente dato e preconstituito dall'intervento del docente, al fine di evitare che i suoi processi costitutivi risultino oscuri o celati agli studenti. La ricostruzione del sapere parte da presupposti analoghi a quelli della trasposizione, in quanto il sapere scientifico deve essere ristrutturato in modo che possa essere pensato e sottoposto a processi riflessivi da parte di un preciso target di riferimento (Adúriz-Bravo & Izquierdo-Aymerich, 2009), tuttavia si differenzia da essa in quanto l'atto didattico si compie e si esaurisce proprio nell'attività di riedificazione dei processi e delle strutture del sapere ed è fortemente vincolata alla giustificazione ed alla validazione del sapere generato (Mäntylä & Nousiainen 2014).

Essa, nell'azione in classe, prende avvio dalla ricognizione dei saperi di cui gli studenti sono già in possesso e da quelli che possono dedurre dall'osservazione dei fenomeni del mondo reale. Successivamente queste teorie implicite sono messe in comune e discusse attraverso il dispositivo del *didactic speech*, inteso come una discussione regolata che richiede la messa in atto di strategie discorsive per addivenire a performance di tipo argomentativo, nel corso di cui l'insegnante esercita semplicemente il ruolo di moderatore e di sintetizzatore. Tale dispositivo risulta fondamentale nel processo di apprendimento degli studenti in quanto rappresenta esso stesso un momento di apprendimento trasformativo, che avvia un cambiamento nel modo di pensare ad elementi causativi dei fenomeni sui quali è incentrata la discussione. È una forma di ingegneria linguistica che aiuta a fondare e strutturare modelli di conoscenza stabili, in quanto il discorso risulta esso stesso una modalità di riflessione, ripercorrimo e ripensamento e favorisce la chiarificazione di elementi del sapere, attraverso meccanismi inversi rispetto a quelli propri di una didattica trasmissiva (Cujbă, 2015).

Dal processo di discussione emerge la possibilità di modellizzare le idee degli studenti, che vengono confrontate con le teorie scientifiche, attraverso processi di analisi critica di manuali. La comparazione dei modelli tende ad identificare i punti di contatto e quelli di discordanza, in modo da avviare la ristrutturazione degli schemi di sapere ingenuo e la produzione di ulteriori modelli verificabili attraverso la sperimentazione sul campo. Appare evidente che tale modalità si presta essenzialmente ad essere applicata alle discipline scientifico - sperimentali e in gradi scolastici di istruzione secondaria.



Rispetto alla trasposizione didattica il sapere sapiente è un punto di arrivo per deduzione anziché il punto di partenza per l'intervento didattico. Appare analoga, al termine dei due processi, l'idea di distanza tra il sapere scientifico e quello scolastico, in entrambi i casi considerato sapere altro e non meramente sapere semplificato o banalizzato. Infatti la ricostruzione didattica apre la strada ad un tentativo di fare ricerca con gli studenti, ed oltre all'apprendimento si pone lo scopo di accreditare presso la comunità scientifica percorsi teorici e modellizzazioni prodotti a seguito del *didactic speech* (Niebert, K., & Gropengiesser, H. (2013).

Il docente esercita comunque interventi forti di mediazione didattica, spostati più sulla regolazione e la gestione delle dinamiche che si sviluppano in classe, tuttavia rimane fondamentale il suo ruolo di architetto del processo didattico e la necessità di una conoscenza profonda e accurata della disciplina. Infatti il framework metodologico per giungere alla costruzione del curriculum prevede il rispetto di tre fasi: la chiarificazione teorica da parte del docente, l'acquisizione delle prospettive degli studenti e la progettazione didattica dell'intervento in classe (Reinfreid, Matiss & Kattmann, 2009).



Gli aspetti metacognitivi del metodo si estendono, oltre che sul piano dell'apprendimento, anche su quello dell'insegnamento: infatti sul processo ricostruttivo è indispensabile, da parte del docente, una continua riflessione ed analisi per organizzare e riorganizzare le proprie conoscenze sulla disciplina, in modo da chiarificare a se stessi quali elementi del sapere si intenda far ricostruire agli studenti, quindi riflettere su quali e quanto sapere si posseda e se esso sia adeguato per poter guidare ed organizzare il processo, pensare come ed attraverso quali meccanismi tale sapere si sia formato o possa formarsi (Mäntylä, 2012). In pratica si tratta di ripercorrere i meccanismi mentali messi in atto dall'insegnante al momento dell'appropriazione del sapere per poter prevedere e sostenere analoghi processi negli studenti.

In realtà le due visioni non si elidono né entrano in contraddizione: la trasposizione è il processo che comunque il docente attiva nel momento in cui progetta l'intervento in classe, in quanto ha necessità di fare riferimento ad un sapere didattizzato che sia accessibile per gli studenti. tuttavia, nel momento della mediazione, può attuare con la classe la ricostruzione di tale sapere, partendo dagli impliciti e dalle preconcezioni degli studenti. La dimensione che accomuna trasposizione e ricostruzione è la ricerca dei nuclei di elementarizzazione del sapere, per giungere alla chiarificazione degli argomenti ed all'analisi del loro portato didattico (Duit, Gropengießer, Kattman, Komorek, & Parchmann, 2012). L'interrogarsi da parte del docente sulle strutture delle discipline insegnate è un processo che investe tanto la fase progettuale che quella di ripercorrimiento dell'azione didattica. Infatti le strutture disciplinari influenzano le situazioni didattiche in maniera fondante, ed entrano nella costruzione degli schemi d'azione e dei formati pedagogici propri degli insegnanti. Il rapporto tra docente e sapere è una delle interazioni, nella triade del processo insegnamento - apprendimento, rispetto a cui è necessario prendere coscienza e mettere in atto la trasformazione, in quanto rappresenta il «testo» epistemico sul quale viene agita la pratica, da cui la pratica è influenzata e che a sua volta influenza le decisioni e le scelte fatte dall'insegnante.

## CAPITOLO 6

### L'ESITO DEL PRIMO MANDATO: UN FRAMEWORK PER IL CURRICOLO DI GESTORIA

*La necessità sul piano della ricerca di individuare i meccanismi traspositivi messi in atto dai docenti nella loro pratica progettuale e nell'azione didattica ha ovviamente richiesto di procedere ad una reificazione in contesto, ovvero di declinare la pratica in un campo disciplinare preciso.*

*La scelta, condivisa tra docenti e ricercatori, è caduta sulla Geostoria, intesa non come semplice somma di due discipline (Geografia e Storia), ma come necessaria complicità (Mattozzi, 2013) tra due ambiti simili che permettono di riflettere sulla duplice relazione che va dalla natura all'uomo e dall'uomo alla natura (Braudel, 1998) e di capire che la storia di un popolo è inseparabile dalla contrada in cui esso abita (Vidal de la Blache, 1908).*

## 6.1 Il posizionamento sulla Geostoria

La Geostoria si presta ad un percorso che mira alla costruzione di un curriculum innovativo ed alla trasformazione efficace della prassi degli insegnanti partendo dall'analisi dell'esistente proprio per la sua dimensione attuale di disciplina senza statuto. In effetti essa non è codificata nella normativa scolastica se non come tentativo di unificare la Storia e la Geografia in termini di monte orario settimanale e di valutazione condivisa, presente nella riforma cosiddetta Gelmini del 2010<sup>21</sup>, che ha messo mano alla riorganizzazione del quadro orario del biennio dei Licei. A partire da tale iniziativa si è aperto un interessante dibattito sia nell'accademia che nell'ambito delle associazioni professionali di insegnanti per comprendere se la visione geostorica già descritta da Braudel, da Gauthier a metà del Novecento ed in Italia sintetizzata da Lucio Gambi (1973) a partire dagli anni Settanta fosse percorribile anche come proposta didattica, nel tentativo di emancipare le discipline dalla rigidità di confini imposti ma di fatto non più efficaci in termini di apprendimento in quanto distanti da un reale tendente al globale ed al sistemico.

Per questo a livello di curriculum reale si conoscono nelle realtà scolastiche italiane esperienze di insegnamento della Geostoria fin dal primo ciclo, adeguatamente sostenute da una formazione appositamente pensata<sup>22</sup>, nella consapevolezza che una sperimentazione di una nuova disciplina insegnata non possa riguardare un solo segmento del ciclo scolastico né una sola tipologia di scuola, ma deve essere declinato in verticale, a partire dalle competenze che è necessario mobilitare per avere una prospettiva geostorica nell'approccio al presente.

L'approccio per competenze è un ulteriore elemento a favore della scelta della disciplina come osservatorio per le pratiche didattiche dei docenti coinvolti. Infatti la necessità auspicata di superare una concezione per argomenti, legata ancora all'*histoire événementielle* o per classificazioni tipica della geografia fisica e descrittiva e di distaccarsi

---

<sup>21</sup> [http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma\\_superiori/nuovesuperiori/index.html](http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html) (ver. il 26/12/2016).

<sup>22</sup> Si vedano per esempio la XVII Scuola estiva di Arcevia del 2011, appuntamento annuale dell'associazione Clio92, "Geo-storie d'Italia": <http://www.clio92.it/index.php?area=1&menu=102> (verificato il 26/12/2016) o la pluriennale esperienza di aggiornamento docenti in merito alla cittadinanza mondiale di CVM, <http://scuola.cvm.an.it/xmateriali-e-documenti-x-seminario-internazionale-di-educazione-interculturale-educare-alla-cittadinanza-mondiale-senigallia-9-e-10-settembre/> (ver. il 26/12/2016).

dai copioni proposti dai manuali scolastici troppo spesso assunti acriticamente nella prassi ben si connota all'interno di una disciplina che fin dal suo nome e dalla sua strutturazione richiama il concetto di sistema.

La richiesta che deriva dalla complessità della società contemporanea è quella di proporre un sistema di saperi e di competenze da esercitare su tali saperi, indispensabili affinché gli studenti riescano a dominare la globalità della storia umana, intesa in senso ampio di spazio mondiale ed in senso profondo, di quadri cronologici omnicomprensivi e che sia strutturata sopra ai concetti di periodizzazione, durata, contemporaneità, tematizzazione, sintesi (Mattozzi, 2011). L'individuo competente rispetto alla disciplina geostorica è quello che impara ad affrontare situazioni-problema e si confronta a partire da esse con le forme di relazioni sociali, le culture, la mentalità, le istituzioni, i poteri, le strutture economiche, riconoscendone la loro valenza anche nel presente (Rey, 2007). Il panorama storiografico entro cui si può attivare tale ristrutturazione è quello della World History (Diamond, 2005; Di Fiore & Meriggi, 2011; Brusa, 2013), declinato negli approcci sistemici tra storia, geografia, scienze sociali che sviluppino competenze di transcalarità e di orientamento in spazi e tempi diversamente misurati e connessi e della Big History e Big Geography (Christian, 2005, 2014) in cui la storia della terra senza l'uomo e quella dell'uomo sulla terra si compongono ponendo questioni geologiche, biologiche, sociali, economiche, fisiche oltre che meramente storico-geografiche.

Infine la disciplina Geostoria, in quanto nuova da affrontare in molte dimensioni della prassi, permette di reificare la devoluzione completa del processo traspositivo e quindi della progettazione e della strutturazione e messa in opera del curricolo che era l'obiettivo pratico-sperimentale del percorso.

Infatti essa ha richiesto innanzitutto il coinvolgimento di tutti gli attori della comunità scolastica, dai docenti e studenti che ne hanno sperimentato il processo di insegnamento-apprendimento ai dirigenti e loro collaboratori che hanno ridefinito l'organizzazione delle cattedre e degli orari interni per affidare l'insegnamento della disciplina ad un docente unico. Le figure di staff hanno inoltre avviato un processo di revisione del piano dell'offerta formativa e del relativo curricolo d'istituto in modo da rialinearli alle esigenze che via via emergevano dal percorso di ricerca e formazione.

### **6.1.1 Problematiche epistemologiche e metodologiche**

Tale coinvolgimento a livello di intera comunità ha permesso di far emergere le problematiche di fondo che un simile processo ha contribuito a portare all'attenzione e discutere all'interno dei laboratori di Ricerca Collaborativa, problematiche che hanno connotato l'idea di curricolo che si intendeva sviluppare.

- Il problema del **sapere esperto**. Se nel processo di trasposizione didattica è essenziale che il sapere insegnato mantenga una opportuna prossimità (Martini, 2012) al sapere esperto, perché assuma la valenza di un nuovo tipo di sapere, dotato di una propria dignità epistemologica e di correttezza formale, allora l'insegnante dovrebbe incarnare un doppio ruolo di esperto della disciplina ed esperto della didattica. Questo si scontra tanto con la realtà della formazione sia pre-service che in-service degli insegnanti, in particolare di scuola primaria, chiamati ad essere multitasking rispetto al numero di discipline loro affidate e dunque nell'impossibilità oggettiva di approfondire spazi di sapere tanto ampi e variegati. Per questo spesso si trovano costretti a mettere in atto vere strategie di aggiramento del processo di trasposizione, per poter effettuare l'atto didattico nella pratica corrente, e si trovano nella necessità di insegnare ciò che non hanno precedentemente imparato (Shulman, 1986). Ciò ha aperto la prospettiva di un'idea di curricolo come framework teorico di riferimento che possa essere inteso anche come spazio di formazione ed autoformazione per il docente, ove possa avvenire (in momenti appositamente pensati) l'incontro reale tra scuola ed accademia e lo scambio di saperi tra teorici e pratici.
- Il problema delle **categorie cognitive** della storia e della geografia. Nell'ambito disciplinare specifico il problema precedentemente esposto si connota in una serie di schemi concettuali ricorrenti, mutuati tanto dalla prassi sperimentata nel loro essere stati studenti, quanto dalle convinzioni proprie del sapere di comunità per cui risulta complesso affrontare la Geostoria come disciplina portatrice di una sua unicità senza prima superare le concezioni standardizzate rispetto alla natura ed alla messa in discorso della storia e della geografia: la storia come spazio della narrazione, la geografia come spazio della descrizione; la geografia come contesto, la storia come puntualizzazione; la geografia come luogo di determinismo ambientale; la storia come luogo di determinismo causale. A

questo proposito il curricolo necessita di uno spazio di riflessione sui nodi epistemologici fondanti della nuova disciplina, nodi che devono essere chiarificati ed assunti come linee-guida per la progettazione e la scelta del singolo docente.

- Il problema dei **mediatori**. Le misconoscenze di cui si è parlato sopra spesso sono indotte da un uso quasi esclusivo come materiale didattico del manuale in adozione. L'editoria scolastica è infatti una forma di trasposizione esterna molto invasiva rispetto alle scelte del docente ma non altrettanto qualificata per rispondere alle esigenze di complessità di cui la Geostoria è portatrice. Inoltre la non codificazione della disciplina nell'organizzazione istituzionale ha dato avvio alla proliferazione di testi ibridi, soprattutto nella scuola secondaria, che il docente percepisce come non adeguati tanto da dover attingere altrove per poter sostenere adeguatamente i saperi con mediatori utili e significativi. La ricerca e la strutturazione di mediatori che suggeriscano operazioni cognitive efficaci per gli studenti è un'emergenza di cui il curricolo può farsi carico, orientando il processo di mediazione dell'insegnante.
- Il problema della **progettazione** a partire dalle competenze e dalla problematizzazione. Di fondo resta la problematica base, ovvero il rovesciamento di prospettiva che la didattica per competenze richiede, sentita come urgente per una disciplina senza punti di riferimento già strutturati e sedimentati, che dunque non può essere affrontata con la prassi consueta della linearità di saperi, ancora legata alla logica del programma. Ciò dà il senso generale del curricolo, quello di essere instructional scaffolding (Sawyer, 2006), per colmare il vuoto che tanto la normativa, quanto l'editoria nella situazione presente hanno lasciato a proposito della Geostoria. A partire da ciò si delinea il nuovo orizzonte per il design didattico, quello di mettere al centro le domande, in modo da assolvere alla dimensione problematica che la Geostoria, per il suo essere la disciplina che parla dell'uomo e del mondo, porta naturalmente con sé.

## 6.2 Verso il curricolo

Il percorso verso la definizione della nuova idea di curricolo è stato portato avanti, sia in termini di ricerca che di formazione, all'interno dei laboratori del medio gruppo

ed ha coinvolto 35 insegnanti dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado ed il gruppo delle 4 ricercatrici, alcune intervenute solo occasionalmente, altre che hanno seguito in verticale l'intero processo.

Nell'ottica della triangolazione dei dati, delle tecniche e delle fonti (Trincherò, 2004) le evidenze e le tracce raccolte sono state comparate con quelle emerse dal percorso di analisi effettuata con gli insegnanti del piccolo gruppo, così come i riferimenti teorici sono stati sempre chiariti ed esplicitati anche nel corso degli incontri seminariali collettivi, che sono stati riprogettati di anno in anno proprio a partire dalle esigenze che venivano palesate all'interno del percorso laboratoriale.

È possibile definire come laboratori gli incontri con il medio gruppo perché l'alternanza continua tra teoria e pratica e la ricerca della conferma o disconferma delle ipotesi nate nella discussione nella pratica hanno guidato l'intera progettazione del percorso.

I dispositivi utilizzati sono stati essenzialmente tre:

- Il focus-group (Acocella, 2008) rispetto alle problematiche esplicitate dai docenti.
- La progettazione e la sperimentazione di artefatti e la co-esplicitazione rispetto ad essi.
- La discussione condivisa/collettiva di alcune questioni ritenute fondanti.

Il percorso è stato condotto in modalità blended: il triennio è stato accompagnato costantemente da una piattaforma di lavoro (riservata ai docenti del medio gruppo) gestita sia dal punto di vista tecnico-progettuale, sia dal punto di vista della moderazione da una delle ricercatrici.

La piattaforma ha permesso:

- La condivisione di materiali utili per la formazione e di tutti i materiali co-prodotti nei laboratori, compresa la documentazione audio e verbale di essi.
- Il caricamento delle attività assegnate agli insegnanti in termini di progettazione e sperimentazione, rese visibili a tutti.
- Lo scambio tra docenti e tra ricercatori e docenti su forum tematici di discussione.

AZIONE	TEMPI	COSA FANNO GLI INSEGNANTI	COSA FANNO I RICERCATORI	RIPROGETTAZIONE
<b>Prima annualità</b>				
<b>I laboratorio: "Il contratto"</b>	8/1/14	Prendono visione della struttura e della metodologia prevista per il percorso. Condividono nei focus group le loro concezioni su "competenza" e "curricolo".	Condividono la struttura del percorso. Conducono i due focus group. Documentano i focus group attraverso l'audioregistrazione e la trascrizione.	Ridefinizione del II incontro: necessità di chiarire il concetto di "progettazione". Definiscono un glossario comune.
<b>I compito: esempi di progettazione didattica annuale</b>	8/1/14-18/2/14	Caricano in piattaforma le progettazioni Dialogano tramite forum non moderato sulle modalità di progettazione	Analizzano i dati raccolti nel primo laboratorio. Monitorano e analizzano le progettazioni	Focalizzazione sulla trasposizione didattica della Geostoria
<b>II laboratorio: trasposizione didattica</b>	18/02/14	Discutono sulle progettazioni e sul feedback Fanno domande su trasposizione	Danno un feedback sulle progettazioni Puntualizzano le teorie della trasposizione in Geostoria	
<b>II compito: esempio di progettazione di una lezione</b>	18/02/14 – 7/3/14	Caricano in piattaforma un esempio di lezione di Geostoria	Analizzano i materiali caricati in piattaforma	Necessità di focalizzare su operatori cognitivi cardine della Geostoria: Tempo e spazio
<b>III laboratorio: il tempo</b>	7/3/14	Co-esplicitazione rispetto alle progettazioni	Co-esplicitazione rispetto alle progettazioni Puntualizzazione del concetto di tempo	Necessità di focus su <b>manuali scolastici</b>
<b>III compito: progettare e sperimentare una lezione sulla competenza temporale</b>	7/3/14 – 12/05/14	Caricano in piattaforma la progettazione della lezione Sperimentano in classe la lezione Discutono su forum tematico rispetto ad esiti sperimentazione	Monitorano e danno feedback sulla progettazione	
<b>IV laboratorio: i manuali</b>	8/4/14	Portano manuali in adozione e ne illustrano punti di forza/debolezza. Prendono in carico gli esiti dell'analisi come criteri per le future scelte dei manuali	Analisi di un corpus di manuali rispetto agli operatori cognitivi: tempo – spazio - tematizzazione	Rifocalizzare il concetto di mediatore (fuori dal manuale)
<b>V laboratorio: restituzioni e rilanci</b>	12/5/14	Co-esplicitazione rispetto a progettazione e sperimentazione lezione	Co-esplicitazione rispetto a progettazione e sperimentazione lezione. Condividono gli esiti del percorso di analisi delle pratiche con il piccolo gruppo	



<b>Seconda annualità</b>				
<b>I laboratorio: linee - guida</b>	2/2/15	Discutono e negoziano le linee guida proposte	Illustrano le linee – guida per la costruzione del curricolo desunte dall'analisi delle progettazioni e della verbalizzazione delle discussioni con i docenti	Riprendere il tema dei mediatori
<b>I compito</b>	2/2/15 – 17-4-15	Riflettono in forum sulle linee guida e propongono modifiche	Monitorano il forum Sistemano il prodotto	
<b>II laboratorio: analisi mediatori</b>	18/2/15	Analizzano i mediatori proposti	Propongono una serie di mediatori multimediali relativi alla mobilitazione di competenze spaziali e temporali	
<b>III laboratorio: indicizzazione delle competenze</b>	17/4/15	Strutturano in gruppi un'ipotesi di reificazione dei traguardi di competenza a partire dalle proprie pratiche sperimentate e dal testo delle IN 2012	Guidano il lavoro in gruppo	Focalizzazione sulla valutazione
<b>Il compito: strumenti di valutazione</b>	17/4/15 – 27/4/15	Discutono sulla valutazione delle competenze	Monitorano la discussione	
<b>IV laboratorio: la valutazione e rilanci</b>	27/4/15	Condividono problematiche relative alla valutazione nella Geostoria	Condividono problematiche relative alla valutazione nella Geostoria Condividono gli esiti del percorso di analisi delle pratiche con il piccolo gruppo	
<b>Terza annualità</b>				
<b>I laboratorio: compiti autentici</b>	8/3/16	Discutono nei focus group sul significato di compito autentico Avviano la progettazione di un compito autentico	Conducono i focus group Monitorano la progettazione	Attivazione della redazione del report finale sul curricolo
<b>I compito: i compiti autentici</b>	8/3/16 – 22/3/16	Completano e caricano la progettazione	Danno feedback sulla progettazione	
<b>Il laboratorio: rubriche di valutazione</b>	22/3/16	Progettano una rubrica di valutazione	Monitorano e danno feedback sulla progettazione	
<b>III laboratorio: restituzione del framework per il curricolo</b>	17-5-16	Annotano e discutono gli aspetti del framework per la futura sperimentazione nelle scuole di appartenenza	Illustrano la versione finale del framework elaborato come sostegno alla strutturazione dei curricoli	

Secondo i dettami della Ricerca Collaborativa, nella fase di riprogettazione del percorso che le ricercatrici hanno tenuto aperta per tutta la durata del progetto, la redazione del prodotto collaborativo finale è stata una costante, che ha permesso di orientare il lavoro del gruppo e nello stesso tempo ne ha tratto gli elementi progettuali e concettuali.

L'artefatto emerso dal lavoro del medio gruppo, che verrà descritto al termine di questo capitolo, è l'idea condivisa di curriculum a cui docenti e ricercatrici sono giunti a seguito della continua collaborazione e rinegoziazione degli artefatti intermedi e delle puntualizzazioni e dei rilanci teorici che hanno costellato il percorso. In termini di formazione tale artefatto è diventato, così come esplicitato nella dichiarazione di intenti, la base concettuale per la strutturazione delle progettazioni di Geostoria, sia nel livello macro che nel livello micro, attivata in tutte le scuole coinvolte nel progetto ed oggetto di ulteriore condivisione e discussione interna ai dipartimenti disciplinari o commissioni per il curriculum costituite negli istituti, nonché di sperimentazione in termini pratici.

A livello di ricerca il triennio di Ricerca Collaborativa ha consentito di accompagnare tale artefatto con un framework concettuale di riferimento, anch'esso condiviso e negoziato con i docenti, che ha permesso di definire e chiarire alcuni aspetti della didattica della Geostoria ed della trasposizione didattica della disciplina che vanno ad arricchire le prospettive teoriche relative ad essa, aprendo piste di studio non ancora battute vista la non lunga vita della Geostoria come materia insegnata e consentendo percorsi di comparazione con contesti internazionali ove la Geostoria è già oggetto di studio e di dibattito pedagogico - didattico.

### ***6.2.1 La cornice concettuale***

La trasposizione didattica del sapere geostorico dovrebbe avere come punto di riferimento ed origine il sapere storico e geografico esperto, ovvero una conoscenza, da parte dell'insegnante, degli snodi essenziali relativi allo statuto epistemologico delle discipline a cui è indispensabile fare riferimento.

La prima questione che va risolta è quella del **canone**. Il canone è un elemento assiologico, mobile e situato rispetto al contesto spazio-temporale (la storia influenza la storia, la geografia influenza la geografia, la storia influenza la geografia e viceversa), in genere condiviso o comunque oggetto di dibattito in seno alla comunità accademica, sia dei singoli paesi, sia internazionale. Tutte le discipline «a base storica» necessitano del

canone in quanto esso è la reificazione rispetto ai tempi di ciò che sembra indispensabile conoscere per potersi dire cittadino della propria epoca, la struttura del proprio background culturale, sociale, politico e la base che consente di condividere orizzonti comuni con i propri simili (in quanto concittadini ed in quanto appartenenti alla razza umana).

La questione del canone è stata a lungo dibattuta nella storia della Letteratura, soprattutto dopo il passaggio di secolo (e di millennio) posta la necessità di stabilire un canone storico-letterario per il Novecento che fosse orientante nella contemporaneità (Olivieri, 2001). Nel dibattito sul canone scolastico, costruito principalmente per correnti ed autori, gli autori ne entrano e ne escono in base alle interpretazioni critiche ed alle linee letterarie prevalenti del momento, in una sintonia abbastanza evidente tra sapere esperto e sapere insegnato. Per concretizzare ciò in un esempio pratico, Giosuè Carducci è di recente definitivamente uscito dal canone: ciò significa che un autore, che poteva apparire imprescindibile per la cultura dell'italiano del secondo dopoguerra, in particolare per la sua lettura ed interpretazione del concetto di nazionalismo, oggi appare invece eludibile, in quanto eccessivamente lirico e retorico per la sensibilità del tempo e dunque datato e portatore nei suoi testi di istanze non contemporanee. Il suo approfondimento non attiene più alla cultura scolastica, ma a quella specialistica. È inevitabile affrontarne lo studio in un quadro di indagine ed approfondimento sulla cultura interventista del primo Novecento, ma non è indispensabile tenerlo nel canone degli autori non prescindibili per uno studio di base del panorama letterario nazionale. In altri casi l'inserimento o meno nel canone è legato a fattori altri, tangenti alla storia, ma più legati ai suoi usi pubblici: nel canone della storia della Filosofia del Novecento, per esempio, Gramsci è presente in quasi tutti i paesi occidentali (e slavo-russi, visti i trascorsi del personaggio), USA e Inghilterra in testa. In Italia la sua presenza è controversa e non canonizzata, in quanto l'autore appare molto connotato sul piano politico e la consueta presunta imparzialità e apoliticità che si attribuisce alla cultura scolastica italiana (nonostante la scuola sia stata indicata come «organismo politico» Frabboni, 2009) fa apparire più opportuno escluderlo, precludendo così alla dimensione scolastica anche l'approfondimento delle sue interessanti letture di alcuni processi

filosofico-politici interni alla storia italiana, per esempio l'interpretazione del Risorgimento contenuta nei Quaderni<sup>23</sup>.

Gli esempi tratti dalla storia della letteratura o della filosofia fanno comprendere i meccanismi del canone meglio di quanto possa fare la storia.

Il canone storico infatti è alquanto complicato da definire, dovrebbe essere universale ma ha forti differenziazioni nazionali, proprio perché la storia si presta ad una lettura transcalare e multiscalare. Ha una sua specificità entro il contesto dell'istruzione perché il canone della storia insegnata non necessariamente corrisponde a quello (o a uno di quelli) vigente per la storia esperta. Vi sono sistemi scolastici che hanno un canone solo di storia nazionale (l'Inghilterra), altri che fanno dialogare la dimensione globale con quella locale (la Francia).

In Italia il canone scolastico è ancora ispirato a quello fissato nell'Ottocento da Benedetto Croce e allineato, per modalità e struttura, al canone della letteratura. È la storia prevalentemente nazionale dei medaglioni e dei fatti esemplari, declinata in forma lineare e non sempre rispondente alle più recenti linee storiografiche sviluppatasi in seguito a reinterpretazioni di fonti o a scoperte attuali, che spesso, grazie anche all'evoluzione delle tecnologie di indagine da un lato ed alla desecretazione di archivi fondamentali dall'altro, hanno contribuito a riletture e nuovi assunti concettuali e fattuali.

Oggi definire il canone per una didattica contemporanea della storia è complesso ma non impossibile. La visione non può non essere globale e gli eventi canonici sono quelli periodizzanti, trasformativi sia delle strutture di pensiero, sia dei modi di vita del mondo, con riflessi e conseguenze sul lungo periodo e sullo spazio ampio. Andando a ritroso: la Shoah, la Rivoluzione Francese, la Riforma e la Controriforma, le esplorazioni geografiche, la nascita e diffusione del Cristianesimo, la Colonizzazione greca del Mediterraneo... si tratta comunque di un canone parziale e occidentale, ma come precedentemente affermato è necessario che il canone sia situato. La scelta del canone, nel mondo globalizzato e nella multiprospettività delle interpretazioni storiografiche e geografiche, inoltre diventa non più standardizzata o suggerita dall'esterno, ma inglobata nel processo di trasposizione didattica, affidata quindi al docente, inteso tanto come singolo, quanto come comunità professionale.

---

<sup>23</sup> Quaderni dal carcere, 10, II (1975).

Per avviare la definizione del canone e quindi la costruzione del curriculum si può partire dalle domande che focalizzano la finalità generale dell'insegnamento della Storia e della Geografia.

Quali strutture concettuali e di sapere un italiano deve possedere per potersi dire cittadino del presente? Quali problemi geostorici e quali nodi fondanti del passato uno studente deve affrontare per poter pensare il presente storicamente?

Rispondendo a tali domande (e avendo una conoscenza approfondita delle linee storiografiche, del dibattito dell'accademia, delle recenti tendenze di pensiero, del sistema - storia e geografia) si può cercare di stabilire se non IL canone almeno UN canone filosoficamente e culturalmente fondato.

### ***6.2.2 Le competenze di riferimento***

Una volta definito il canone occorre affrontare un'altra questione imprescindibile per agire la trasposizione: concordare un quadro di azioni significative da mettere in atto sul sapere, in grado di orientare e guidare lo studente, a partire dai tre anni (ovvero dalla presa in carico dello stesso nel sistema scolastico) al termine degli studi, verso qui **traguardi per lo sviluppo delle competenze** dichiarati come prescrittivi dalla normativa ministeriale vigente<sup>24</sup>.

Tali azioni sono finalizzate tanto a strutturare nell'individuo una visione globale della disciplina storica quanto a supportare le microattività che egli quotidianamente affronta, nel suo cammino di studio. Si configurano come aspetti di competenze, modalità attraverso le quali le competenze possono essere mobilitate, osservate, valutate nel processo di insegnamento - apprendimento della Geostoria.

Quindi per l'insegnante esse hanno un triplice scopo:

- fare da sostegno alla macro progettazione generale del percorso geostorico della classe;
- rappresentare i momenti-chiave dell'attività (micro-progettazione) pensata per la didattica agita;
- orientarne le scelte in termini di selezione di saperi da mediare e di mediatori efficaci per supportare l'apprendimento.

---

<sup>24</sup> «Essi [i traguardi] rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, indicano piste culturali e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo» Indicazioni Nazionali 2012, p. 18.

Anche esse possono essere evinte da una profonda conoscenza epistemologica della struttura della disciplina e da un'interpretazione coerente delle indicazioni di trasposizione e mediazione didattica che la normativa e la letteratura pedagogico - didattica offrono.

### **6.2.3 Un curriculum a «strati»**

Nel corso del progetto la domanda condivisa con i docenti, che ha rappresentato uno dei più urgenti problemi da essi evidenziati fin dal primo focus - group, è stata la seguente: nel panorama scolastico attuale è ragionevole e sostenibile chiedere agli insegnanti, all'interno delle singole scuole configurate come entità autonome, una elaborazione propria, come collettivo di specialisti di una determinata disciplina e di esperti di trasposizione didattica agita, di tale framework metodologico ed epistemologico? Oppure sarebbe opportuno, soprattutto per venire incontro ai molti che si devono confrontare con l'insegnamento di molte discipline, spesso molto differenti tra loro (pensiamo al cosiddetto maestro unico alla scuola primaria), offrire come un sistema già fissato e validato dalla comunità scientifica l'inquadramento delle varie discipline, che sia base di partenza per la trasposizione interna, con la quale poi si cimentano gli insegnanti? In questo caso la cornice sarebbe punto di riferimento e non prescrizione e dovrebbe avere le seguenti caratteristiche:

- Ampiezza nelle linee guida, in modo da non ingabbiare i docenti in griglie prescritte che renderebbero poi necessariamente uniformi e prive di situazionalità le scelte dei docenti, riproponendo l'idea - non più percorribile - del vecchio programma scolastico.
- Validazione scientifica forte ed esplicitazione dei punti di riferimento epistemologici, didattici e culturali, per permettere ai suoi fruitori di risalire alle teorie di riferimento.
- Trasparenza dell'impianto pedagogico-didattico, che dovrebbe emergere al di là della specificità disciplinare, per dare forma univoca ai curricula disciplinari e superare la artificiosa separatezza tra le materie che è tipica soprattutto dei sistemi scolastici.

- Validità ed applicabilità in azione delle operazioni cognitive cardine sia nel macro che nel micro, a livello di progettazione e di mediazione, affinché dia origine ad un processo non derivativo ma ricorsivo.

La risposta condivisa è andata nella seconda direzione, distinguendo così una sorta di stratificazione del curriculum, il cui primo livello, di cornice, fosse rappresentato da un vero framework di riferimento teorico - pratico, frutto della Ricerca Collaborativa e quindi della collaborazione di ricercatori ed insegnanti, da offrire alle scuole come sapere - strumento, come struttura di linee guida a sostegno della costruzione del curriculum interno all'istituto.

### 6.3 Le operazioni cognitive sul sapere geostorico

Nel dettaglio, quali sarebbero per la disciplina geostorica le operazioni cognitive, sopra richiamate, generative di apprendimenti efficaci negli studenti e che permettano al processo di insegnamento-apprendimento di andare incontro a quella che può condivisibilmente dirsi la finalità della Geostoria come materia scolastica: il pensare secondo categorie ed interpretazioni storico-geografiche?

Esse si possono sintetizzare in cinque grandi assi portanti, spendibili entro tutti gli orizzonti delle discipline a sfondo teorico<sup>25</sup> (la storia, la filosofia, la storia della letteratura, la storia dell'arte, le scienze...) e sono:

- **Conoscere**
- **Interpretare e problematizzare**
- **Organizzare**
- **Ricostruire**
- **Comunicare / rappresentare**

Afferiscono al paradigma della **mobilitazione**, proprio del costrutto di competenza, in quanto disegnano un percorso sistematico che non mira alla semplice appropriazione e replicazione di un sapere dato, ma all'indagine in profondità, attraverso lo strumento

---

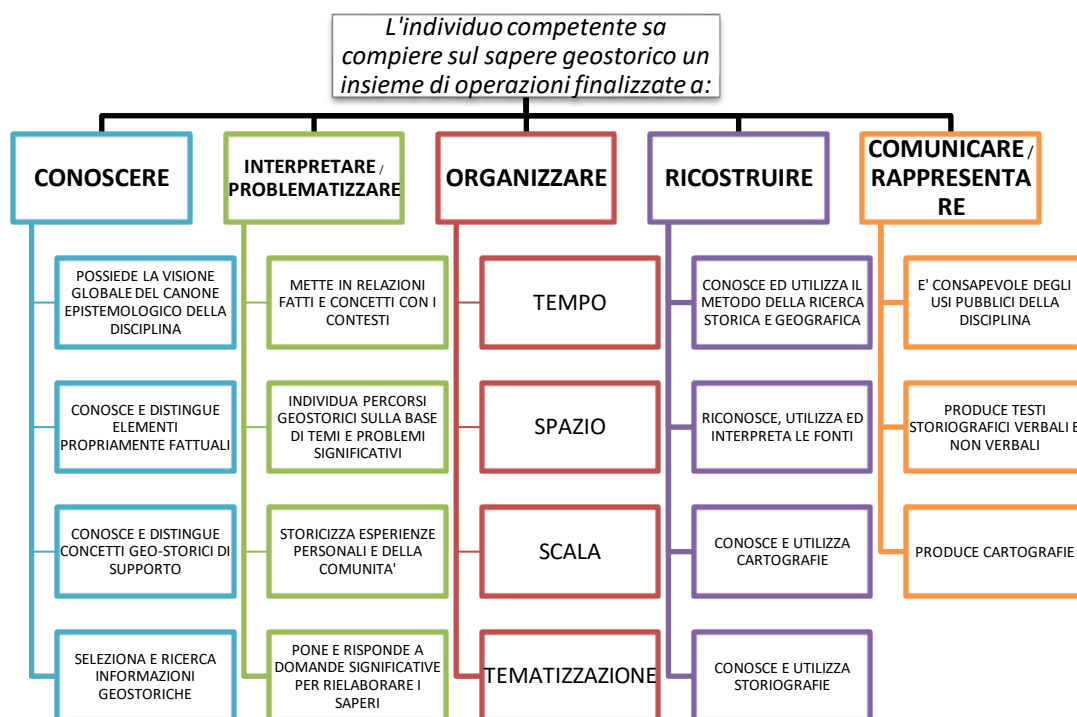
<sup>25</sup> Sulla replicabilità del framework in diverse discipline scolastiche, è stata avviata, proprio a partire dagli esiti e dalle conclusioni della presente ricerca, una ulteriore indagine che riguarda il curriculum di lingua italiana nella scuola di base.

socratico - maieutico della domanda, per giungere all'interiorizzazione di significati ricostruiti in base ad una personalizzazione sia del modo di intendere sia di quello di strutturare la conoscenza.

Essi vanno assunti in maniera globale e non hanno nessun tipo di gerarchia o di propedeuticità interna. Sono logiche di lavoro sul sapere valide sia a livello generale sia per la singola attività quotidiana.

Tali assi possono essere poi declinati ed indicizzati (Rivoltella, 2016) in aspetti di competenza più dettagliati, utili anche per la valutazione e l'autovalutazione, da strutturare negli studenti in maniera progressiva ma anche ricorsiva, in quanto vengono ripresi e riproposti sulla base dei saperi storici che man mano vengono indagati in classe.

Guidano l'azione dell'insegnante in verticale, perché la costruzione di un aspetto di competenza non si esaurisce in un ciclo di lezioni più o meno lunghe, ma necessita di un ritorno continuo a livelli di profondità sempre maggiori, con un andamento spirale; inoltre non è possibile trattare un aspetto di competenza alla volta. Vista la complessità del sapere geostorico, l'apprendimento si realizza solo lavorando contemporaneamente su piani differenti, che si intrecciano e a volte appaiono quasi indistinguibili.





Vediamo in dettaglio la declinazione delle operazioni cognitive rappresentata nel grafico precedente:

### **6.3.1 Conoscere**

Per mobilitare la conoscenza profonda e significativa l'alunno deve:

*a) Possedere la visione globale del canone della disciplina.*

Il problema del canone non si pone solo dal lato dell'insegnamento e dunque della trasposizione didattica, ma anche da quello dell'apprendimento. Lo studente ha bisogno di comprendere entro quale orizzonte si sta muovendo per poter assegnare significati ai singoli segmenti di sapere e collocarli in contesti opportuni. Quindi è necessaria una condivisione, tra studente e insegnante, del percorso globale e delle finalità intrinseche della disciplina. Se lo studente non sa per quale motivo studia la Geostoria (e se l'insegnante non sa per quale motivo la insegna) si limiterà a rispettare il contratto didattico implicito e restituire contenuti, senza interiorizzare l'effettiva necessità di compiere, nel tempo lungo della scuola, il percorso dentro la Geostoria che gli consente/consentirà di vivere il presente in maniera più consapevole, di relativizzare le personali opinioni entro contesti più ampi, di esercitare la cittadinanza e la partecipazione al mondo essendo informato sulle sue radici concettuali e fattuali. Tali considerazioni valgono naturalmente per tutte le discipline che lo studente si trova ad affrontare nel corso della sua vita scolastica.

*b) Conoscere e distinguere elementi fattuali.*

La Geostoria non è costituita solo da fatti e da paesaggi / ambienti. Ed i fatti non sono una semplice successione di accadimenti. Gli elementi fattuali che compongono il divenire storico si distinguono in propri, ovvero ciò che è stato in un determinato momento ed in un determinato luogo e che è degno di entrare nell'*historia rerum gestarum*. Secondo March Bloch (2009) i fatti intesi come «fatti che fanno la storia» sono i cosiddetti fenomeni, ovvero gli eventi sottoposti ad osservazione. Chiedersi perché alcuni fatti sono storici ed alcuni no e comprendere come tale suddivisione, propria del pensiero hegeliano (i fatti «necessari» ed i fatti «non necessari», Hegel, 2010) oggi, in tempi di pensiero debole e di neoermeneutica non sia più accettabile, conduce da un lato a comprendere il passaggio dal concetto di documento al concetto di traccia, che non è significativa di per sé ma solo in base al tipo di manipolazione a cui viene sottoposta, dall'altro a rendersi conto che i fatti non sono gli unici elementi compositivi

della conoscenza storica. Di base lo studente dovrebbe arrivare a riconoscere gli elementi propriamente fattuali (fatti, dati, azioni, stati di cose) dall'elaborazione di essi (ricapitolazioni e generalizzazioni). Se l'attentato di Sarajevo è un fatto, inserirlo nell'elenco delle cause di breve periodo della Prima guerra mondiale è già un'elaborazione del fatto stesso. In più i fatti andrebbero ben distinti dalle interpretazioni ed attribuzioni di significato di cui è portatrice la storiografia: ricostruire le motivazioni che avrebbero portato Gavrilo Princip ad assassinare l'erede al trono ed il milieu culturale-politico entro cui tale decisione è maturata è già una forma di ipotesi valutativa, che può aprire piste storiografiche diverse. Distinguere i fatti puri dalle rielaborazioni e dalle interpretazioni porterà gli studenti ad approcciarsi ai testi ed alle fonti con senso critico e li distoglierà dalla tentazione di ripetere meccanicamente le significazioni date da altri (l'elenco delle cause della Prima guerra mondiale che è esplicitato nel manuale), senza il necessario supporto delle tracce e degli eventi (Mattozzi, 2011). Lo stesso discorso vale per i saperi più specificatamente geografici: essi non sono solo elementi fisici o antropici rilevabili nel paesaggio, ma dimensioni di paesaggio, leggibili con logiche ambientali, demografiche, sociali, storiche, economiche, politiche, ecc.

*c) Conoscere e distinguere concetti geo-storici e di supporto.*

La storia non è solo fatti ma anche concetti. La forma dei concetti, secondo Kant (2004), è data dal loro essere delle rappresentazioni generali o universali. In ambito storico le rappresentazioni generali sono i concetti «facti», ovvero quelli derivati dall'esperienza e dalla sua rielaborazione e generalizzazione. Sul piano didattico dunque, mentre i fatti sono facili da mediare perché lasciano tracce ed in base ad esse possono essere più o meno esaurientemente ricostruiti, i concetti necessitano di un processo di mediazione forte perché sono astrazioni che debbono però ricondurre a stati di cose universalmente (o quasi) sperimentati e diffusi. Solo attraverso la vicarianza (Rivoltella, 2014) attivata da un mediatore (più o meno metaforizzante) ci possono restituire il senso generale dell'oggetto che rappresentano. Per esempio il concetto di società va ricostruito a partire da forme sociali semplici e contingenti (la famiglia, la scuola) per poi poter procedere ad individuare le sostanziazioni di esso che sono riconducibili a tutte le forme sociali note. I concetti storici sono validi anche in ambito geografico: storia e geografia si avvalgono di un sistema di concettualizzazioni comune.

Siccome la concettualizzazione è un processo che si avvia nei bambini già dalla fase pre-scolare, è necessario accompagnare fin dalla scuola dell'infanzia le procedure di

simbolizzazione, astrazione e generalizzazione che i bambini compiono, sia per prevenire gli stereotipi e le banalizzazioni. La concettualizzazione è un processo ricorsivo, ciclico ed a spirale (Bruner, 1999) ed occorre tornare su macroconcetti necessari per supportare la conoscenza storica per giungere a rappresentazioni complesse ed efficaci nella lettura della realtà.

*d) Selezionare e ricercare (in modo autonomo) le informazioni storiche.*

Il sapere non è esaurito dal libro di testo né incarnato nell'insegnante. Il sapere è un meccanismo che si compone attraverso un processo chiamato ricerca. Per evitare che il sapere venga considerato come un blocco di informazioni date e rigide occorre introdurre l'idea di ricerca come procedimento svolto sempre più autonomamente, a partire dalla precedentemente illustrata capacità di riflettere sull'essenza e sul ruolo di fatti e concetti. Non si tratta semplicemente di insegnare un metodo, ma di mostrare la profondità del sapere stesso e di dare, attraverso la ricostruzione storica, di cui si parlerà più avanti, gli strumenti di selezione, valutazione, sintesi necessari per orientarsi nel presente. Un presente in cui uno degli elementi distintivi sta proprio nell'abbondanza e nella liquidità delle informazioni possibili e dei riferimenti morali necessari per gestirla (Bauman, 2002).

Si tratta, in ultima analisi, di qualcosa che va oltre la competenza geostorica, è una competenza di cittadinanza.

### ***6.3.2 Interpretare e problematizzare***

I fatti ed i concetti, le informazioni storiche e geografiche non possono essere assunte in maniera neutra: nel momento in cui esse diventano oggetto di insegnamento - apprendimento entrano nelle sfere personale dei soggetti di questo processo, quindi vengono messe in prospettiva. Senza entrare nel complesso dibattito della dicotomia e del rapporto tra storia e memoria (Benigno, 2013; De Luna, 2011), o tra paesaggio oggettivo e paesaggio soggettivo (Giordano, 2006) la messa in discorso della Geostoria a scuola rientra tra gli usi pubblici della stessa (De Luna, 2004), quindi diventa una storia altra, sia perché viene sottoposta alla trasposizione, sia perché assume una valenza educativa e formativa e quindi viene posta agli studenti in forma di problema. Per questo richiede loro di:

*a) mettere in relazione i fatti ed i concetti con i contesti di riferimento.*

La relazione uomo – comportamento – azione – ambiente è uno degli snodi del divenire geostorico. Come diceva Vidal de la Blache (1908) la storia di un popolo è inseparabile dalla contrada in cui esso abita, pertanto la storia non è mai storia di popoli o di persone, ma storia di relazioni che insistono in precisi contesti spazio-temporali.

*b) Individuare percorsi sulla base di temi e problemi significativi.*

Trovare percorsi di riferimento significa navigare nella Geostoria. La Geostoria è un insieme complesso, multiplo e variegato, individuare percorsi di senso che permettano di coglierne alcune tematiche in maniera più approfondita significa padroneggiare il sapere ed affrontare i fili rossi che possono essere guida ed orientamento in tale sapere.

*c) Storicizzare esperienze e percorsi personali e delle comunità umane.*

Per leggere il presente in dimensione storica ed interpretarne fenomeni e congiunture è necessario che la prospettiva storica venga applicata all'esperienza. La capacità di storicizzazione diventa essenziale per riuscire a distanziarsi dai fatti, per compiere operazioni cognitive prima che emotive nel momento della costruzione di opinioni e proprie interpretazioni e per mettere a confronto ciò che è ed accade sotto i nostri occhi con ciò che è già accaduto.

*d) Porre e rispondere a domande significative per rielaborare il sapere storico.*

La domanda è la forma base della problematizzazione. Essere in grado di interrogare i fatti e le tracce non è solo la base della ricostruzione, ma anche l'attivatore della rielaborazione in forma critica. Problematizzare le discipline significa porsi domande a cui rispondere alla luce delle fonti, delle storiografie, della conoscenza dei fatti.

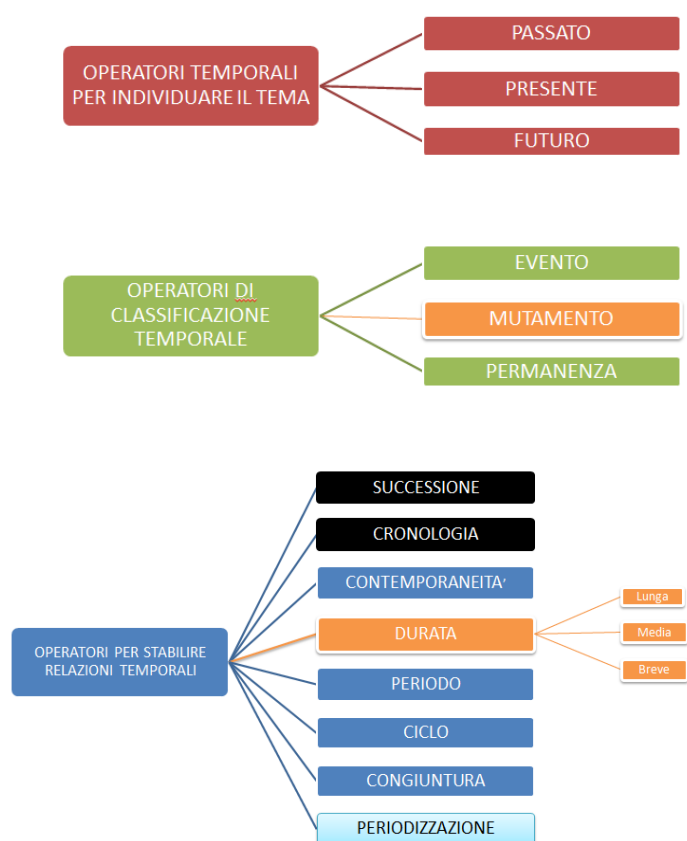
### **6.3.3 Organizzare**

Per arrivare alla formazione del pensiero geostorico, personale e interiorizzato, il sapere appreso va organizzato secondo la struttura propria del paradigma delle discipline. Gli organizzatori principali afferenti alla storia ed alla geografia sono naturalmente lo Spazio ed il Tempo, ma nel contesto contemporaneo non è possibile affrontare il sapere geostorico senza la dimensione transcalare, facendo dialogare e trovando connessioni tra il locale ed il globale. Inoltre per districare la complessità non si può non affidarsi a procedure di tematizzazione.

*a) Tempo*

Il tempo è l'operatore cognitivo più complesso della storia. Non deriva dall'insegnamento della storia, ma va insegnato nelle sue diverse dimensioni. Esso

diventa lo schema cognitivo per la comprensione e la produzione storica, ne è elemento interpretativo e problematizzante (Barthes, 1988). Non può essere considerato solo in forma lineare, come successione e datazione, ma necessita di una visione profonda che oggi dovrebbe procedere dall'idea di durata: essa implica la capacità di mettere al servizio della comprensione del passato non solo il decorso e le coordinate cronologiche dei fenomeni, ma anche gli intervalli da essi occupati (Mattozzi, 2011). Il tempo ha una declinazione articolata, i cui operatori vanno distinti e conosciuti:



Il tempo porta con sé una delle chiavi interpretative della storia più efficaci: l'idea di mutamento o di trasformazione, essenziale per periodizzare e per comprendere che le periodizzazioni sono multiple e dipendono anch'esse da procedure di interpretazione e da linee storiografiche di riferimento.

### *b) Spazio*

Altrettanto essenziale è lo spazio. Esso rappresenta una categoria cognitiva implicata a diversi livelli:

- Nella costruzione del sapere storico.

- Nella interpretazione del fatto storico.
- Può essere direttamente oggetto di ricerca.
- Può essere contesto ambientale di primo piano.
- Può essere studiato in quanto risorsa che evolve nel tempo.

Anche lo spazio va declinato in una serie di operatori di conoscenza:

- Localizzazione (è il momento che richiede la cooperazione del pensiero spaziale del «lettore»)
- Distanza (rilievo dello spazio che separa un luogo da altri luoghi, essenziali per il discorso storico che si sta costruendo)
- Estensione territoriale (determina la continuità o meno di assetti territoriali)
- Distribuzione territoriale (determina le caratteristiche delle civiltà)
- Spazio come elemento di «misura» (forma dell'agglomerato, contesto ambientale, organizzazione gerarchica)

*c) Scala*

La visione mondiale, ispirata alla World History (Meriggi & Di Fiore, 2011), è quella che permette di superare l'etnocentrismo delle antiche linee interpretative e didattiche, quella locale invece consente l'approccio diretto alle fonti ed al mestiere dello storico. Tuttavia una comprensione dei fenomeni profonda è possibile attraverso l'esercizio della transcalarità (Padoa Schioppa, 2010) che riconnette dimensioni spaziali differenti e prospettive che vanno dal vicino al lontano e viceversa e permettono agli studenti da un lato di fare esperienza nella dimensione locale, dall'altro di generalizzare e categorizzare nella dimensione globale.

*d) Tematizzazione*

Individuare i temi interni alla storia conduce anche alla specializzazione storica, alle storie individuate da Braudel (1998) come linee di indagine costitutive del sapere: la storia economica, la storia politica, la storia sociale, la storia della cultura materiale, la storia culturale.

Le categorie di Braudel sono applicabili anche ai contesti tematici propri della geografia. Il paesaggio (Turri, 2014) infatti oggi può essere declinato al plurale ed essere osservato sulla base di approcci multipli.

### 6.3.4 Ricostruire

Lo studente, entro il processo di insegnamento – apprendimento, può simulare il mestiere dello storico, ripercorrendone le azioni proprie dell'attività di ricerca, ma non può costruire il sapere storico. Il compito ad esso assegnato, proprio della didattica della storia, è infatti la ricostruzione del sapere.

Mettendo in atto procedure di indagine ed interpretazione infatti giungerà ad una conoscenza significativa, situata e soprattutto all'appropriazione di un metodo che gli permetterà nuove future scoperte.

Tali procedure si sintetizzano in:

*a) Conoscenza ed utilizzo delle procedure della ricerca storica*

Riprodurre il lavoro dello storico significa comprendere per esperienza diretta le tappe che permettono non solo la nascita di saperi ma anche le linee evolutive che essi seguono ed il forte potere dell'interpretazione che li connota.

*b) Conoscenza ed utilizzo di storiografie*

Il racconto della storia è la storiografia. L'approccio diretto ai testi del sapere esperto, opportunamente mediati ed operazionalizzati dal docente, è possibile fin dai primi anni del percorso scolastico.

*c) Conoscenza ed utilizzo di cartografie*

La cartografia come rappresentazione di fatti, concetti e fenomeni è l'altro testo essenziale per l'accesso al sapere geostorico. È la cartografia che consente le procedure di astrazione che permettono di lavorare sul paesaggio attraverso le sue rappresentazioni e di costruire percezioni individuali ed autonome di esso: «la storia della geografia ci insegna che l'apparizione di nuove rappresentazioni del mondo ha sempre coinciso con lo sviluppo di nuovi modi di pensare, progettare, abitare e trasformare il mondo stesso» (Giorda, 2006, p. 250).

*d) Conoscenza ed utilizzo delle fonti*

Oggi appare superata la classificazione articolata delle fonti basata sul supporto, tipica della divulgazione scolastica. Appare più indicata la differenziazione propria di Topolski (1977) in fonti intenzionali e non intenzionali.

Importante è anche la didattica sulle metafonti (Noiret, 2008), che in tempo di digitalizzazione sono sicuramente quelle più utilizzate: distinguere la fonte dalla metafonte significa dare elementi orientativi utili per percorrere gli spazi digitali.

### **6.3.5 Comunicare**

La comunicazione della storia è elemento fondamentale nella società contemporanea, ove la divulgazione del sapere ha perso l'autorevolezza dell'essere ascritta solo a luoghi ed istituzioni a ciò deputate. Oggi infatti la comunicazione è diffusa e reticolare, non ha emittenti validati o canonici, ma viene dal basso, replicata e rimbalzata dal mondo social e digitale.

Per questo in termini di comunicazione storica la competenza - chiave per gli studenti è la consapevolezza, derivante dalla capacità critica di distinguere e selezionare le informazioni per riprodurle secondo modalità e attraverso strumenti verificabili e ortodossi rispetto all'epistemologia disciplinare.

In particolare essi sono chiamati a:

*a) Essere consapevoli degli usi pubblici della disciplina* (Gallerano, 1995)

Ciò significa comprendere e distinguere le comunicazioni geostoriche finalizzate alla conoscenza ed all'approfondimento da quelle strumentalizzate dal potere, dal sistema economico, dai tentativi di orientare l'opinione pubblica (Giannuli, 2009). Tale operazione è possibile se inquadrata entro il panorama della Public History, ovvero contestualizzata nelle molteplici modalità che il presente offre per comunicare la storia (Noiret, 2011).

*b) Produrre storiografie*

Il testo geostorico non è uguale, per forma, struttura, organizzazione, al testo narrativo o letterario. Esso va dunque trattato in base a regole proprie e costruito seguendo gli organizzatori del sapere storico, che sono lo spazio, il tempo, la tematizzazione.

*c) Produrre cartografie*

La scrittura della Geostoria non è solo verbale, ma richiede una vastità di strumenti iconici e simbolici, una cartografia intesa in senso ampio, che oltre ad essere conosciuta e letta va anche prodotta (Squarcina, 2007).

### **6.4 I nuclei fondanti fattuali e concettuali**

Il problema di stabilire quali siano i nuclei fondanti delle discipline al fine di strutturarne il curriculum è emerso fin dal momento in cui si è iniziato ad abbandonare la prospettiva prescrittiva del programma per rendere più rilevante la scelta del docente sulla base dei contesti di riferimento. Con nuclei fondanti intendiamo i concetti più



significativi, generativi di conoscenze e ricorrenti in vari punti dello sviluppo di una disciplina, ricavati analizzandone la struttura tenendo conto degli aspetti epistemologici e psicopedagogici e didattici: per loro natura essi sono situati (validi qui ed ora) e per la Geostoria, in base a quanto affermato sopra, possono distinguersi in nuclei fattuali e nuclei concettuali.

Partendo dal testo delle Indicazioni Nazionali è possibile tracciare il quadro relativo alle due discipline: secondo la dicitura ministeriale i nuclei fondanti necessari alla cultura storica proposta nella scuola di base, attorno cui sviluppare il curricolo sono: il processo di ominazione, la rivoluzione neolitica, la rivoluzione industriale e i processi di mondializzazione e globalizzazione (IN 2012, p. 52). Questa classificazione è fortemente ispirata dalla periodizzazione proposta da Carlo Maria Cipolla in *Uomini Tecniche Economie* e dà una lettura della storia dell'uomo basata su una tematizzazione connotata dall'economia, dall'idea di lungo periodo e dal concetto di rivoluzione come turning point per lo sviluppo ed il progresso umano. Tali snodi possono essere meglio articolati ed ampliati interpretandoli tutti come processi ed integrandoli con paradigmi sociali e politici analogamente periodizzanti. In questo senso essi sono stati condivisi e discussi nell'ambito del percorso di ricerca/formazione e così rimediati:

OMINAZIONE	NEOLITIZZAZIONE	ECONOMIE - MONDO	RIVOLUZIONI DEL II MILLENNIO	MONDIALIZZAZIONE E GLOBALIZZAZIONE
Origine, evoluzione e diffusione sulla terra della specie "homo". (da 2 milioni di anni fa)	Trasformazione delle pratiche insediative, economiche, sociali e culturali dell'uomo, legate alla sedentarizzazione ed alla scoperta dell'agricoltura (da 12.000 anni fa)	Trasformazione delle reti di interscambio economico, culturale, politico su scala mondiale (dal XIII sec. d.C.)	Trasformazione degli assetti politici e sociali in senso di ampliamento della base partecipativa (dal XV sec. d.C.)	Trasformazione della percezione della storia e dei fenomeni politici, economici, sociali ad essa connessi su scala mondiale (dal XIX sec. d. C.)

- il processo di Ominazione  
inteso come origine, evoluzione e diffusione delle varie specie di ominidi sulla terra, fino alla specie Homo (da 2 milioni di anni fa) che ha trasformato il mondo da anecumene ad ecumene.
- Il processo di Neolitizzazione  
inteso come trasformazione delle pratiche insediative, economiche, sociali, culturali dell'uomo legate alla sedentarizzazione ed alla domesticazione, che portano allo sviluppo delle più complesse forme di civiltà (da 12.000 anni fa)

- Le economie mondo e l'economia mondiale  
inteso come trasformazione delle reti di interscambio mondiali non solo economiche ma anche politiche, culturali, sociali, che portano alla costruzione dell'idea di centro e periferia (dal XIII sec. D.C.)
- Le rivoluzioni del II millennio  
inteso come trasformazione degli assetti del mondo a partire dall'ampliamento della base partecipativa (dal XV sec. D.C. o dal XIII sec. D.C.)
- Il processo di globalizzazione  
inteso come trasformazione della percezione della storia, dei fenomeni politici, economici, sociali, culturali ad essa connessi su scala mondiale (dal 2000), connesso all'idea di entropia e di cosmopoli.

Posto che tale scansione non è l'unica possibile ed è comunque soggiacente ad una linea interpretativa non neutra della complessità del divenire storico (Cipolla, Braudel e la *World History* non ne sono gli unici ispiratori), l'elemento che va tenuto presente nell'organizzazione del curriculum a partire da essa è che i cinque punti non sono semplici periodi, ma lunghi fili rossi che si sovrappongono e possono essere osservati ed indagati in verticale per tutta la durata del ciclo scolastico.

Essi sono tutti grandi processi di trasformazione (Mattozzi, 2012) ed hanno un importante ruolo di organizzatori della trasposizione storica per l'insegnante e per lo studente.

Per quanto riguarda la geografia l'attenzione è principalmente alle connessioni (Giorda, 2014) che si realizzano tra le società umane ed il pianeta su cui vivono. I nuclei della geografia rispetto a quelli storici sono infatti processi dinamici di localizzazione, interazione, correlazione, trasformazione da applicare allo studio di ambiente, spazio, territorio, regione, paesaggio (Staluppi, 1999) molto legati al metodo geografico, che non può essere preso in considerazione in maniera separata rispetto al sapere geografico in senso stretto.

Tale struttura ci consente di legare le due visioni, quella storica e quella geografica, nel tentativo di tracciare i nuclei fondanti della Geostoria i quali hanno una dimensione fattuale propriamente storica, una dimensione operativo - processuale propriamente geografica ed una dimensione concettuale che partecipa di entrambe le discipline.

Nei contesti scolastici statunitensi la composizione dei vari punti di vista è stata realizzata indicizzando i nuclei fondanti nelle «big eras», grandi agglomerati storico-geografico-scientifici che disegnano il curriculum scolastico oltre le barriere delle discipline ma cercando di comprendere le evoluzioni della terra e degli uomini a partire dalle grandi categorie di tempo e di spazio<sup>26</sup>.

<i>BIG ERA 1</i>	<i>BIG ERA 2</i>	<i>BIG ERA 3</i>	<i>BIG ERA 4</i>	<i>BIG ERA 5</i>	<i>BIG ERA 6</i>	<i>BIG ERA 7</i>	<i>BIG ERA 8</i>	<i>BIG ERA 9</i>
<b>Humans in the Universe</b> 13 Billion – 200,000 Years Ago	<b>Human Beings Almost Everywhere</b> 200,000 – 10,000 BCE	<b>Farming and the Emergence of Complex Societies</b> 10,000 – 1,000 BCE	<b>Expanding Networks of Exchange and Encounter</b> 1200 BCE – 500 CE	<b>Patterns of Interregional Unity</b> 300 – 1500 C.E.	<b>The Great Global Convergence</b> 1400 – 1800 C.E.	<b>Industrialization and Its Consequences</b> 1750-1914 CE	<b>A Half Century of Crisis</b> 1900 – 1950	<b>Paradoxes of Global Acceleration</b> 1945-20...

Un discorso più approfondito va fatto a proposito dei nuclei fondanti concettuali: essi rappresentano l'elemento realmente verticale del curriculum geostorico, infatti se lo studio dei fatti e dei paesaggi prende tradizionalmente avvio dalla terza classe di scuola primaria, l'approccio alla disciplina può invece essere avviato fin dalla scuola dell'infanzia, rispettando la dimensione prettamente esperienziale dell'apprendimento che viene messa in atto con gli alunni più piccoli.

Se in tali segmenti scolastici non è ancora opportuno ragionare sui fatti, è tuttavia imprescindibile iniziare a strutturare i concetti. Essi infatti sono fili rossi che seguiranno lo sviluppo delle competenze per tutto il percorso scolastico dell'alunno ed in essi è possibile sperimentare la dimensione ricorsiva perché la concettualizzazione prevede livelli diversi e successivi di profondità di pensiero e di astrazione.

Quindi, in accordo con i colleghi degli anni successivi (auspicabilmente fino alla scuola secondaria), sarà opportuno tracciare un curriculum per concetti che poi andranno a sostenere le tematizzazioni e le visioni della Geostoria che più avanti verranno articolati. Si tratta di un percorso ancora una volta avviato dal presente, dall'esperienza diretta, che poi procederà per successive metaforizzazioni fino a giungere alla generalizzazione. I concetti ritenuti più importanti per sostenere il sapere geostorico sono quelli di società, di lavoro, di regola, ma se ne possono individuare altri, ugualmente fondamentali, ma soprattutto funzionali all'elaborazione degli aspetti di competenza, che restano fissi.

<sup>26</sup> <http://worldhistoryforusall.sdsu.edu/bigeras.php> (ver. il 27/12/2016).

Anzi, in questo momento si possono definire attività di pre-didattica esclusivamente indirizzate al lavoro su alcuni operatori cognitivi fondamentali, non solo per la storia: lo spazio, il tempo, la ricostruzione.

<i>infanzia</i>	<i>I e II Primaria</i>	<i>III-IV-V Primaria</i>	<i>Media</i>
FAMIGLIA	SCUOLA	SOCIETA'	
LAVORO	ATTIVITA'	ECONOMIA	
REGOLE	REGOLAMENTO	LEGGE	POLITICA

Gli elementi fino ad ora individuati ed analizzati rappresentano le necessarie premesse per la strutturazione del curricolo e sono il risultato, riletto in termini teorici ed epistemologici, dell'analisi condivisa delle prassi degli insegnanti e della discussione con essi.

Ciò che è emerso è stata l'idea che il curricolo fosse una forma testuale che disponesse di una propria semantica, di una propria sintassi e di una propria grammatica, dove per semantica si intende il rapporto con le epistemologie di riferimento e la risignificazione elaborata in sede di trasposizione didattica, per sintassi le operazioni cognitive che organizzano e rendono insegnabile ed apprendibile i saperi, per grammatica i nuclei fondanti di differente natura che vanno a costituire la trama del discorso geostorico.

In sintesi l'incrocio tra nuclei concettuali, nuclei fattuali, nuclei processuali, operazioni cognitive significative per il processo di insegnamento - apprendimento della Geostoria può essere sintetizzato come nella tabella seguente:



### 6.5 Dal curricolo alla progettazione

Il quadro concettuale, date le premesse, sembra complesso e di difficile gestione; in realtà se posizionato in forma di curricolo lungo la timeline scolastica diventa il tessuto lungo il quale muoversi per tracciare il percorso annuale da progettare e realizzare nelle classi.

Il lavoro sperimentale con i docenti ha permesso di osservare come sia possibile reificare nella prassi didattica il curricolo.

Si riporta qui l'esempio della terza primaria, che rappresenta l'avvio della processualità storica fattuale: l'annualità può essere interamente dedicata al primo snodo curricolare, quello relativo all'ominazione.

In questo momento l'insegnante deve compiere la prima scelta autonoma rispetto alla progettazione, scelta che in qualche modo dovrebbe coinvolgere le altre discipline: quale inizio individuare per la programmazione storica della classe? Si parte dalla storia della terra senza l'uomo o dalla storia dell'uomo sulla terra? Questa decisione non è

semplice e va compiuta alla luce di una serie di variabili didattiche ed epistemologiche da tenere in considerazione.

Innanzitutto entrambe le opzioni sono giustificabili sul piano storiografico: gli approcci afferenti alla Big History / Global History (Christian, 2005; 2011) integrano il percorso storico vero e proprio con una parte relativa alla formazione ed alla storia della terra nell'universo a partire dal Big Bang. La filosofia ispiratrice è quella di inserire la storia in un contesto più ampio e di considerarla attraverso ampie connessioni.

Nel caso in cui si optasse per questa scelta occorrerebbe tuttavia non limitarsi a retrodatare l'inizio, ma ad assumere come linee guida progettuali i principi di Big History: la storia non è fatta di eventi ma di reti e di connessioni che vanno oltre il nostro pianeta, il concetto di riferimento è quello della complessità e soprattutto la matrice transdisciplinare ed il recupero delle storie raccontate dalle altre discipline: cosmologia, astronomia, geologia, biologia, fisica, ecc<sup>27</sup>.

Calando tali osservazioni nell'orizzonte didattico è inevitabile che almeno i primi moduli di tale percorso vadano co-progettati e visti in prospettiva multidisciplinare. È impossibile trattare il Big Bang, ma anche la nascita degli organismi unicellulari, la complessa evoluzione della vita dentro e fuori dall'acqua, il fenomeno della Pangea senza ricorrere a saperi e a competenze proprie delle discipline scientifiche.

Questo è un punto di forza: permette di ragionare per grandi temi anziché stringere la visione ad un orizzonte monodisciplinare limitato ed artificiale.

Per contro ci sono anche delle difficoltà che vanno prese in considerazione: affrontare questi temi fa confrontare gli alunni con competenze complesse, in particolare sul piano della percezione cronologica. Devono entrare subito in un'ottica che va al di là anche della lunghissima durata, entrano in contatto con il concetto di infinito, in termini spazio-temporali e iniziano a mettere in discussione le nozioni stereotipate e leggendarie che si sono costruite partendo dalle narrazioni religiose o mitologiche.

È vero che, grazie proprio all'ampia diffusione che nel mondo anglosassone (americano in testa) ha la prospettiva della Big History, sono disponibili in rete mediatori sintetici ed efficaci che possono aiutare il docente a lavorare in questo senso (l'importanza del mediatore nella progettazione curricolare verrà trattata più avanti).

---

<sup>27</sup> <http://www.historychannel.it/programmi/big-history> (ver. il 27/12/2016).

Considerando che il ciclo storico nel sistema scolastico attuale viene ripetuto per due volte bisognerebbe discutere con i colleghi del biennio di scuola superiore se sia più opportuno demandare tali problematiche all'inizio della scuola secondaria. La presa di decisione che la trasposizione didattica implica non è quindi solo dell'insegnante ma anche degli insegnanti intesi come comunità. I livelli stessi di trasposizione sono multipli e concentrici e tra l'esterna dei documenti ministeriali e l'interna del docente di classe si frappongono altre stratificazioni ineludibili condotte da soggetti differenti.

Di sicuro questa operazione non va lasciata alla casualità o alla consuetudine, come spesso avviene di fatto, delegando la decisione all'indice del libro di testo.

## 6.6 Dai nuclei fondanti alle domande

Entrando nel dettaglio della progettazione del percorso di classe, come procedere una volta risolti gli aspetti di cornice e le premesse? Ci può venire in aiuto l'idea di alunno competente, ovvero quello che mobilita risorse per risolvere problemi. I problemi si reificano nelle domande.

Quindi la concretizzazione e la declinazione del grande snodo relativo all'Ominazione può essere fatto ipotizzando gli interrogativi che possiamo porre agli studenti per guidarli nella ricostruzione del sapere necessaria per rispondere agli stessi.

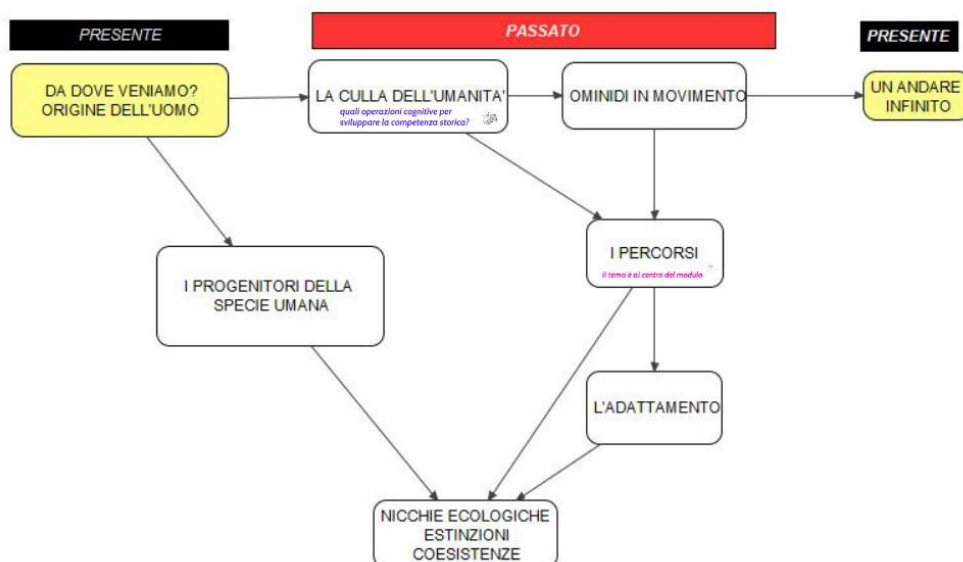
1. L'uomo è sempre stato così?
2. Perché si dice che "discendiamo" dalla scimmia?
3. Dove nasce l'uomo? Perché proprio lì?
4. Verso dove e perché inizia a muoversi?
5. Quali percorsi fa e cosa gli succede?
6. Come cambia in rapporto ai luoghi?
7. Perché alcuni gruppi di uomini scompaiono ed altri restano?
8. L'uomo si ferma? Smette di evolversi?

Da dove emergono, nella didattica, le domande generative che strutturano la progettazione successiva del percorso? Utilizzando una tecnica di avvio della problematizzazione storica che pone a confronto due stati di cose (Mattozzi, 2009), in questo caso il mondo di oggi, completamente abitato (concetto di ecumene) ed il mondo prima dell'Ominazione, completamente disabitato (concetto di anecumene).

## 6.7 Dalle domande ai temi

A questo punto entra in gioco la mappa progettuale: ciascuna domanda può concretizzarsi in un modulo tematico che messo a sistema con gli altri, in un orizzonte che non è semplicemente lineare, ma ricorsivo ed interconnesso, costruisce il curricolo di classe da condividere con gli studenti per dar loro l'idea del contesto entro cui si stanno muovendo e si muoveranno e quindi iniziare a fondare quella visione globale del canone storico che abbiamo già indicato nelle competenze necessarie per arrivare a pensare storicamente.

Nella trasformazione delle domande in temi e nell'organizzare il percorso occorre dare una regolarità all'indagine storica: essa è riscontrabile nel dettato delle indicazioni, che suggeriscono, in linea con la visione oramai consolidata di Ivo Mattozzi (2003), l'andamento presente- passato - presente. In questo modo anche ciò che appare lontanissimo viene attualizzato, ricondotto ad un'esperienza personale o almeno vicina. In questo caso la domanda generativa è quella che ha ispirato millenni di filosofia, ma che anche il bambino di otto anni si pone: siamo sempre stati così? Come eravamo prima? da dove siamo venuti?



*Mappa tratta da Rossi & Giacconi, 2016.*



Non basta tuttavia articolare i temi in maniera sempre più dettagliata, occorre non dimenticare che la cornice di riferimento ha come punto di partenza le operazioni cognitive fondamentali che guidano il processo di insegnamento - apprendimento della storia. Esse rimangono costantemente lo sfondo della progettazione, di volta in volta saranno le taggature dei vari momenti del percorso. Ad esempio nel momento in cui si affronta il modulo relativo alla discesa dagli alberi delle prime scimmie nelle savane dell'Africa centrale e si incontra Lucy, si andranno contemporaneamente sviluppando aspetti di competenza temporale e spaziale, ci si confronterà con la riduzione di scala, si approccerà la storiografia sull'argomento per ottenere una narrazione esperta di ciò che presumibilmente è accaduto.

Scendendo ancora di più nel dettaglio si potrà procedere allo stesso modo per la strutturazione del singolo modulo e delle attività che lo compongono, sempre in una dimensione sistemica, ricorsiva e reticolare.

A questo livello entra in gioco la dimensione profonda della mappa, che permette di aggregare i materiali necessari per il lavoro d'aula.

Questo consente di ragionare sul mediatore come elemento centrale nella strutturazione di una attività a partire da un percorso storico autogenerato, originale nella sua forma e situato nel contesto - classe di riferimento. Infatti dovrebbe risultare chiaro che l'insegnante nel suo lavoro di progettazione non si avvale più del manuale come guida e sostituto della trasposizione didattica. Esso può esserci o non esserci e se c'è diventa uno dei tanti luoghi ove attingere per trovare materiali significativi, potenzialmente efficaci e coerente con il percorso messo in atto.

Quindi accanto alla capacità di progettare si delinea la necessità di un'altra competenza - chiave per il lavoro dell'insegnante, la mediazione didattica.

La selezione, aggregazione, operazionalizzazione di mediatori diventa il cuore sia della preparazione della lezione, sia dell'azione stessa. Il mediatore o il sistema di mediatori allestiti nel dispositivo, arricchiti delle operazioni significative previste dall'insegnante ed eseguite dagli studenti, permette la reificazione del processo di apprendimento del sapere storico ed è il luogo della mobilitazione.

Aggregati e sistematizzati nella mappa, che tiene traccia anche della manipolazione e della riflessione condotte a partire da essi e dei prodotti degli studenti elaborati per analizzarli e ristrutturarli diventano anche l'elemento reale della ricorsività, permettono di ripercorrere, ritornare, ampliare, sistemare.

Nella progettazione della singola attività, organizzata attorno al/ai mediatore/i, come agisce l'insegnante? Il punto di partenza è sempre, anche nel livello micro, la mappa delle operazioni significative. Ogni attività, anche se semplice e ridotta, deve consentire all'alunno di cimentarsi nel conoscere, nell'interpretare/problematicizzare, nell'organizzare e nel ricostruire.

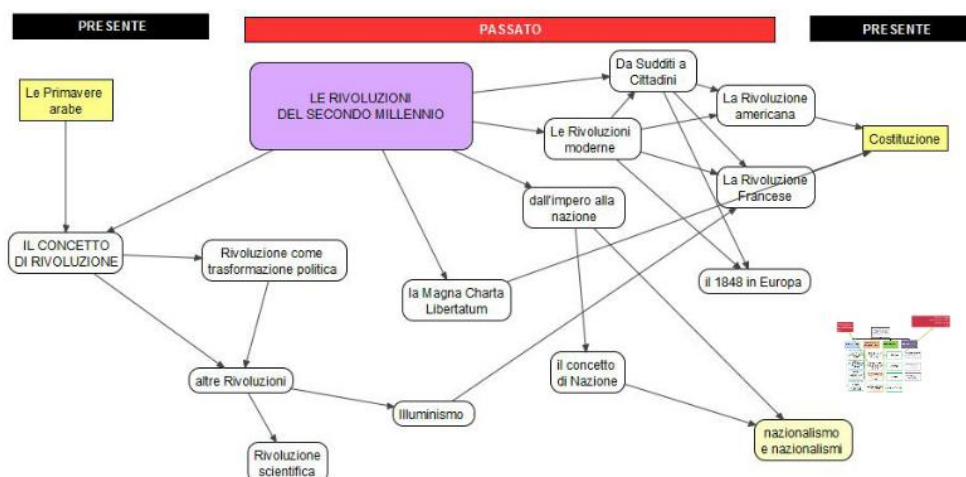
La dipanazione del curricolo prosegue oltre la classe presa come esempio complicandosi in termini di fili rossi, di snodi da mettere a fuoco, ma il sistema rimane lo stesso.

Si può far riferimento ad un esempio relativo alla scuola media, prendendo lo snodo «rivoluzioni»: si avrà di nuovo la sintesi per domande che permetterà di definire i temi a sostegno dei moduli. In questo caso trattandosi di un taglio prevalentemente (ma non esclusivamente) politico le domande avranno tale punto di vista e così i relativi moduli.

I punti di riferimento rimangono comunque gli stessi: il passaggio dal tema al modulo e dal modulo all'attività e le operazioni cognitive che connotano i vari livelli di progettazione.

#### RIVOLUZIONI (CAMBIMENTI POLITICI)

- 1. Dove e quando si configura il concetto di Nazione in senso moderno?*
- 2. Come si passa da un mondo di imperi a un mondo di stati?*
- 3. Come si passa da sudditi a cittadini?*
- 4. Il cambiamento è solo politico?*
- 5. Cosa significa Rivoluzione?*
- 6. Dove si può parlare di trasformazione politica in senso moderno?*



## 6.8 L'artefatto - curriculum

L'esito del primo mandato assegnato alla ricerca è stato un artefatto che potesse in qualche modo reificare e rappresentare la nuova idea di curriculum così come è via via emersa dal percorso di Ricerca Collaborativa ed è stata condivisa tra insegnanti e ricercatori: spazio di riflessione e confronto tra sapere esperto ed insegnato, impalcatura semantica, sintattica, grammaticale per il sapere storico a supporto della progettazione sia del piano di lavoro annuale per la disciplina, sia del lavoro quotidiana, generativa di attività didattiche e di compiti significativi.

Assegnando ad esso la dimensione di «spazio concettuale dell'agire educativo» (Rossi, 2014), è stato pensato come una cornice al lavoro sul campo e quindi alla prassi docente.

L'architettura dell'artefatto è mutuata da un'intuizione derivata dal mondo della letteratura, in una visione olistica che consente l'importazione di paradigmi altri nei confini della didattica: è costruito infatti secondo lo schema classico del romanzo in cornice, in cui la cornice, che costituisce l'orizzonte contestuale che dà senso al contenuto, è rappresentato dalla selezione dei nuclei tematici, desunti da precise scelte storiografiche che ne determinano anche gli elementi di periodizzazione e dalle competenze proprie della didattica della storia, insieme di operazioni necessarie per condurre lo studente a pensare storicamente.

La cornice è il luogo della riflessione, della formazione, dell'intersezione tra storia esperta e storia insegnante, del confronto tra teorici e pratici dell'insegnamento della

disciplina. Essa è generativa, come nel romanzo svolge la funzione di produrre la diegesi, di collegare tra loro le «storie» conferendo loro un senso ed un'unità di intenti, così nel caso della trasposizione offre la sponda progettuale per la strutturazione delle attività, per le operazioni di mediazione sui materiali, per la tracciatura di percorsi, per l'emersione di problemi storici. È questa la zona dell'esplicitazione e della messa in discorso didattica del sapere storico, ove si effettua l'incontro, anzi l'allineamento tra studenti e docente.



L'idea della cornice serve a rendere visibile il necessario incrocio e la inevitabile sovrapposizione tra sintassi e grammatica della disciplina, costruendo punti di incontro tra gli aspetti operazionali sintetizzati in macrocompetenze da mobilitare e indicizzate in aspetti da poter osservare, nuclei fondanti del sapere storico e geografico, in termini di elementi fattuali ed elementi concettuali, e il tessuto connettivo di riferimento sopra cui si collocano, ovvero le interrelazioni tra uomo e mondo.

Tali elementi di contesto vanno a rappresentare le questioni epistemologiche e didattiche sui quali ricerca e formazione realizzano il loro incontro, quindi vi si realizza la formazione, l'autoformazione, la riflessione, l'approfondimento.

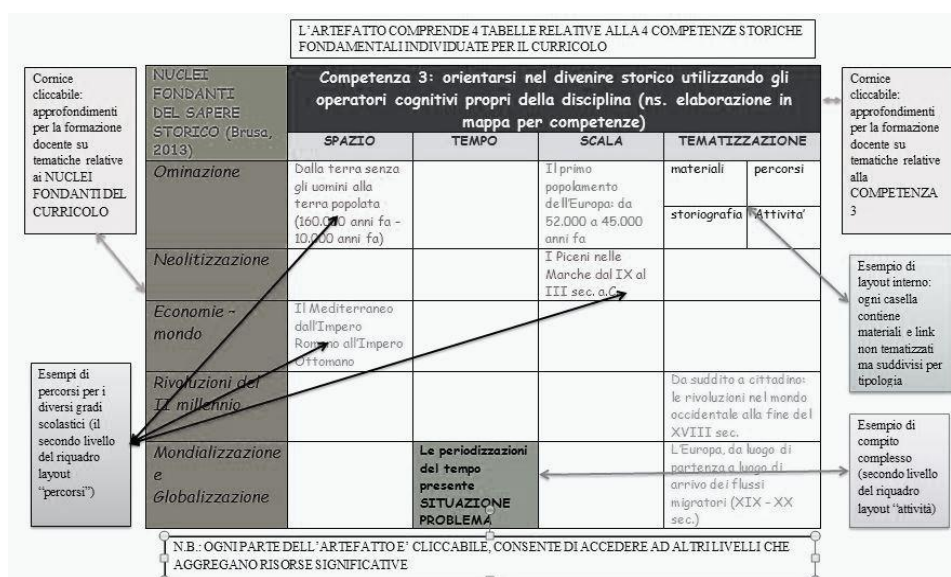
Per comodità di rappresentazione le cornici sono in realtà cinque, una per ogni macrocompetenza identificata come struttura del curricolo. Esse tuttavia dovrebbero essere visualizzate come in un prisma, facce dello stesso solido e con forti ed inevitabili possibilità di sovrapposizione e di operatività contestuale.

Tale struttura incornicia un ulteriore spazio che è quello generato dalla cornice stessa, lo spazio di lavoro dei docenti, i quali possono riempirlo con materiali didattizzati, percorsi ed attività progettate, storiografie e cartografie selezionate, ovvero con gli strumenti reali dell'azione didattica in classe. Tale progettazione è per definizione mobile, in continua ridefinizione, implementabile, smontabile e ristrutturabile in base alla situazione di ciascun insegnante.

Il bisogno che un tale framework apre, sul piano dell'architettura, è quello della profondità: una struttura bidimensionale infatti non si presta ad una tale molteplicità di piani di connessione.

Per questo l'idea di fondo è quella di trasformare quello che al termine della ricerca si è configurato come un sapere-strumento in un artefatto tecnologico che racchiuda in sé le possibilità dell'aggregatore, del repository, del graphic organizer.

In questo senso sarebbe un prodotto partecipato di comunità (Limone, 2012), implementabile e condiviso anche tra pratici e ricercatori e dunque aumenterebbe il proprio ruolo anche a livello di supporto alla formazione ed autoformazione del docente nella didattica della storia.



La profondità consentita dalla dimensione ipertestuale lo renderebbe anche un sostituto del manuale, che a questo punto sarebbe uno strumento obsoleto se pensato come unico mediatore, ma potrebbe essere inglobato, sezionato e ristrutturato, in alcune zone dello spazio di progettazione.

In questo senso l'artefatto è aggregatore di mediatori, ma anche riflessione sui mediatori stessi, oltre che cornice di senso progettuale ed epistemologica al percorso di insegnamento della storia. Mantiene le funzioni attribuite da Choppin (1992) al manuale scolastico, ovvero la funzione referenziale di mettere in discorso il sapere, aumentata in quanto può partire dalla strutturazione stessa del canone storico e della definizione, ragionata a livello di comunità, dei nuclei fondanti dell'epistemologia; la funzione ideologica, aumentata in quanto non enuncia solo i valori di riferimento ma dà conto di linee ed interpretazioni storiografiche multiple, anche contraddittorie, e quindi problematizzanti il sapere; la funzione strumentale, di servire agli studenti, aumentata perché diventa strumento anche per l'insegnante a livello di progettazione e riflessione e per la comunità insegnante, a livello di autoformazione; la funzione documentaria, aumentata grazie alla dimensione pressoché infinita che i legami reticolari permessi tra risorse e strumenti digitali consentono.

## **TERZA PARTE**

## CAPITOLO 7

### IL SECONDO MANDATO DI RICERCA: L'ANALISI DELL'AZIONE E L'EMERSIONE DEI FORMATI PEDAGOGICI. UN'IPOTESI TRASFORMATIVA

*Il secondo mandato affidato al percorso di ricerca / formazione ha riguardato l'analisi delle pratiche degli insegnanti per mettere in evidenza possibili modalità trasformative in termini di sviluppo professionale.*

*Lo studio condiviso dell'azione attraverso dispositivi di analisi che facessero emergere dalle tracce raccolte il pensiero profondo, le concezioni, le teorie implicite che guidano l'azione stessa ha avuto come comportamento principale la riflessività.*

*Sviluppare una postura riflessiva nel docente implicato nel processo è divenuto uno degli snodi centrali nel percorso di professionalizzazione: se un docente ingloba nel proprio comportamento abituale e rende identitario l'atteggiamento di pensare e ripensare alla pratica in termini di maggiore consapevolezza ed efficacia didattica, gli effetti della formazione possono stabilizzarsi nel tempo, prolungarsi oltre la durata della Ricerca Collaborativa e diffondersi all'interno della comunità di riferimento come aspetto connotante l'expertise dell'insegnante.*

*L'insegnante riflessivo attiva una serie di attitudini, un manner (Damiano, 2007) compressivo di atteggiamenti di osservazione, riflessione durante e dopo l'azione, problematizzazione. In quale dominio vengono esercitati tali atteggiamenti? E soprattutto cosa è essenziale che facciano emergere? Affinché il processo di ricerca/formazione sia realmente trasformativo l'attenzione va concentrata sulla pratica effettiva, ed all'interno della pratica vanno individuati gli elementi ricorsivi, connotanti l'attività dell'insegnante in classe, portatori di un particolare significato preconcipito ed esplicitatore dei teoremi in atto propri del docente.*

*Per questo il focus dell'analisi dell'azione insegnante si è concentrata sui formati pedagogici, ovvero su microstrutture di attività consuete e ripetute, portatrici secondo l'insegnante che le attua e secondo la comunità professionale di una propria autoefficacia.*

*Sul piano metodologico la ricerca è stata organizzata secondo le seguenti finalità:*

- *Per far emergere i formati pedagogici e i significati ad essi attribuiti dagli insegnanti, per prenderne consapevolezza e ridefinirli, sono stati adoperati*



*dispositivi di analisi dell'azione che prevedono una forte sinergia tra il docente ed il ricercatore ed una condivisione tra pari.*

- *Per portare l'osservazione in profondità la modalità selezionata è stata quella dello studio di caso, in prospettiva sia comparativa che longitudinale.*

## 7.1 La nozione di pratica nei contesti formativi

La professionalizzazione dei docenti attraverso piani di formazione che si ispirino alle modalità proprie della Ricerca Collaborativa risponde ad una logica di connessione ed articolazione tra esperienza e analisi attrezzata dell'esperienza stessa, nella prospettiva di formare insegnanti capaci di analizzare le proprie pratiche e di risolvere problemi professionali (Altet, 2010). Ma 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).

All'interno della situazione didattica, l'oggetto di osservazione e riflessione è 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 (Massetot & 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.

Affinché diventi analizzabile l'attività 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 l'osservabile 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 in azione (Giaconi, Rodrigues, Rossi, Capellini, Vastola, 2013) 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 e dunque sulla quale costruire 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 preriflessivo), 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.

Quindi cosa cogliere, dell'attività? Vinatier e Pastré (2007) attribuiscono importanza 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 *outils* 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 di struttura dell'azione «ripetibile, trasponibile, o generalizzabile» (Piaget, 1968) rivista da Vergnaud (2009) in quanto 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. Lo schema può essere soggettivo ed individuale o collettivo, prodotto dall'intelligenza collettiva delle situazioni propria della cultura professionale di riferimento (Clot & Faïta, 2000) ed ha una dimensione conoscitiva in

quanto si ristrutturata durante l'azione producendo orizzonti di significato differenti. Lo schema è declinabile in categorie identificabili, che sono: lo scopo, ovvero l'anticipazione e la posizione di obiettivi in reazione ad una situazione riconosciuta, le invarianti operatorie, ovvero teoremi in atto e concetti in atto che permettono di selezionare le informazioni utili e tradurle in conseguenze. Tale traduzione è reificata nelle regole d'azione, pragmatizzazione dei teoremi in atto e dunque nucleo dello schema nel momento in cui si tratta di comprendere e concettualizzare l'azione ed infine le inferenze, ovvero gli adattamenti locali alla 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).

## 7.2 I formati pedagogici

Come si reificano e dunque si possono individuare nella pratica gli elementi organizzatori? Secondo Veyrunes, essi sono riscontrabili nei formati pedagogici (Veyrunes, 2016), ovvero dispositivi organizzatori del lavoro in classe, legati alla forma scolastica ed al sostrato culturale ed organizzativo proprio della classe di riferimento (Gallego & Cole, 2001), incorporati nell'azione dell'insegnante e degli studenti come elementi di reciproco riconoscimento, dunque profondamente situati nel contesto ed incarnati negli attori che mettono in atto forme di interrelazione tra di loro e con il contesto stesso.

Si tratta di 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, presenti nell'individuo a livello pre-riflessivo e pre-cosciente (Merleau-Ponty, 2003).

Entrano nel contratto didattico tra il docente e la sua classe diventando immediatamente riconoscibili dagli alunni, anche se non sempre assegnatori di un senso che vada al di là della dimensione immediata del fare o di quella universalmente accolta della consuetudine.

Veyrunes ne elenca alcuni esempi di lungo corso, come il lavoro individuale scritto (Veyrunes, 2011), il «cours *dialogué*» (Veyrunes & Saury, 2009), il passaggio tra le file (*le passage dans le rangs*) da parte dell'insegnante (Veyrunes, 2012). Altri autori, di ambito anglosassone, parlano di formati ricorsivi come modi specifici dell'organizzazione dello spazio-tempo classe: la verbalizzazione scritta (Santagata & Barbieri, 2005), l'organizzazione del lavoro in gruppi (Emmer et Stough, 2001),

deducendoli anch'essi dall'osservazione comparata di molte situazioni didattiche e facendone emergere le dinamiche, le variabili e le costanti.

L'ampiezza e la numerosità degli esempi presenti in questi studi permettono di comprendere come da un lato i formati siano fortemente identitari rispetto alla singola situazione di classe ed al singolo rapporto docente - discenti, ma in realtà siano portatori di una seconda dimensione molto più vasta sia dal punto di vista spaziale che temporale.

Essi infatti travalicano i confini di classe e di scuola e le evidenze raccolte, anche per la presente ricerca, in territori lontani e differenti per riferimenti formativi ed a partire da esempi di lezioni basate su discipline varie e di ambiti diversi, dimostrano che sono diffusi nella prassi di molti docenti e rappresentano dei veri e propri riferimenti collettivi propri della cultura scolastica, configurandosi nella logica del genere e non solo in quella dello stile, ovvero del modo di agire individuale (Clot, 1999).

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 (Veyrunes, 2016). 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.

L'analisi delle prassi dei docenti ce ne fa identificare molti, autoregolati e frutto di auto-organizzazione, ma tali da conferire al corso d'azione personale delle regolarità (Pastré, 2011) o addirittura uno schema d'intelligenza pratica (Montangero, 2001), che connota ed identifica:



- La prassi del singolo insegnante.
- La prassi condivisa da una categoria di insegnanti.
- La prassi di (quasi) tutti gli insegnanti, intesi come comunità di pratica (Wenger, 1998).

A seconda del livello in cui si pongono i formati vengono utilizzati per scopi e con obiettivi differenti; è possibile ipotizzare che alcuni di essi siano 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.

Nel caso della Geostoria, disciplina di riferimento per il percorso di ricerca qui esplicitato, sono stati individuati formati pedagogici propri, riferiti ai saperi ed ai nuclei fondanti della storia e della geografia, ma anche espressione delle convinzioni sulle modalità per operare la trasposizione verso il sapere appreso.

Ne è caso emblematico, all'interno della disciplina Geostoria, il formato pedagogico che viene messo in atto nel momento in cui si fa riferimento al Quadro di Civiltà: si parlerà di tale organizzatore del sapere nel capitolo 9.

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 vedremo negli esempi tratti dalla pratica, infatti, 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.

### **7.3 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 esplicita 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 agli insegnanti 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 (Merri & Vagner, 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 ed 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 (Clot, 2004) 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 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.

#### **7.4 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 portato 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 antropologico 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.

Caratteristica del formato pedagogico	Connotazione nella pratica insegnante	Opportunità per la professionalizzazione
<b>Micro</b>	Si realizza e si svolge in azione	Può essere selezionato, osservato e descritto
<b>Attivatore (degli studenti)</b>	Turning point ("manda avanti" l'azione didattica)	Consente un doppio sguardo: su docente e studente e sul processo interattivo
<b>Neutrale</b>	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
<b>Trasparente</b>	Il suo utilizzo non è intenzionale, a volte non è progettato	Va fatto emergere (efficacia della co-esplicitazione)
<b>Di lungo corso: si tramanda da insegnante a studente</b>	Resiste ai cambiamenti e ritorna in situazioni di emergenza	È osservabile sia nel preservice che nell'inservice
<b>Reattivi a variabili</b>	Regola l'azione	Fa emergere la regolazione che in genere sfugge all'osservazione
<b>Genesi esperienziale</b>	È immediato, appartiene alla sfera pre-riflessiva	Può rappresentare la linea di confine tra mestiere e professione. Consente di far emergere il pensiero profondo.

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.

In linea con il concetto di sequenza di azione proposto da Altet (2009) essi presentano un avvio, una fase centrale ed una conclusione ed hanno una propria rilevanza in quanto incorporano un obiettivo implicito, di portata 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 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. Tale funzione assegna ai formati una particolare importanza nel portare l'attenzione dell'osservazione e dell'analisi sulla co-azione, 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.

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 (Rossi, 2011). 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 iniziali, 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.

## CAPITOLO 8

### METODI E DISPOSITIVI PER ANALIZZARE L'AZIONE

*Far emergere e portare all'attenzione della riflessione dell'insegnante i formati pedagogici per esplicitarne i significati sottesi è un processo che richiede una serie di prerequisiti per il percorso di ricerca/formazione messo in atto.*

*Esso deve essere innanzi tutto condiviso ed intenzionale nei fini proposti, i quali devono risultare chiari tanto ai ricercatori che agli insegnanti.*

*Deve avere una forte connotazione etica, poiché richiede un'implicazione profonda del sé personale e professionale ed una piena fiducia degli attori coinvolti, gli uni negli altri. L'insegnante deve cercare di abbandonare le resistenze ed i pregiudizi, il ricercatore non deve essere giudicante, ma aperto all'ascolto e disponibile ad accompagnare limitando le interferenze.*

*Deve essere rigoroso dal punto di vista metodologico e prasseologico, prevedere una documentazione ampia e completa di tutte le fasi progettate e fare riferimenti a precise linee teoriche che ne consolidino le prospettive di ricerca, in quanto basandosi sulla pratica deve evitare di cadere nel semplice empirismo.*

*Per questo si è deciso di selezionare una serie di dispositivi per la raccolta e l'analisi dei dati che facessero riferimento a metodologie di ricerca sull'azione consolidate:*

- *L'Analisi di Pratica, la quale non è stata applicata nella sua completezza, ma ha fornito l'ispirazione rispetto alla centralità della pratica. La riflessione sui formati è stata concretizzata grazie alla raccolta di tracce verbali delle situazioni didattiche, analizzate sulla base di alcuni degli strumenti proposti nelle ricerche di Marguerite Altet e dei suoi collaboratori.*
- *La Videoanalisi (Bonaiuti, 2010; Rossi & Fedeli, 2016; Seidel, Blomberg & Renkl, 2013), che ha permesso la concretizzazione dei formati pedagogici in sequenze didattiche rivisitabili e ripercorribili.*
- *L'Analisi Plurale (Altet, 2002) ha consentito una multiprospettività ed una multimodalità nell'indagine che ha avuto esiti sia sul piano della didattica generale che sulla didattica della disciplina.*

## 8.1 Analizzare l'azione per prendere coscienza dell'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 (Fabre, 2005).

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 (Magnoler, 2012).

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 (Theureau, 2010), incrociato se operato con tutto il gruppo dei pari, come forma di riflessione collettiva sull'azione (Clot, 2008), 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.

### ***8.1.1 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 sottomette a negoziazione con l'attore, in una dimensione di scambio reciproco per cui i due interlocutori «utilizzano la loro posizione di esterioresità 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 attraverso 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 (Hadij & Baillé, 1998).

### ***8.1.2 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 (1976), 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 ripercorrimento 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, 2004), 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 (Tusini, 2006). 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, Martinez, Marty, Maurel, Faingold, 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.

OBIETTIVI	OGGETTO	CONDIZIONI	TECNICHE	REGOLAZIONE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informarsi (come è stato realizzato un particolare compito)</li> <li>• aiutare l'attore ad autoinformarsi (pedagogia della presa di coscienza)</li> <li>• formare l'altro ad autoinformarsi (pedagogia del funzionamento metacognitivo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• azione</li> <li>• dimensione vissuta</li> <li>• dimensione procedurale</li> <li>• dimensione implicita e preriflessiva dell'azione</li> <li>• l'azione come fonte privilegiata sugli aspetti della cognizione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• essere nel dominio di verbalizzazione dell'azione vissuta</li> <li>• riferirsi al compito</li> <li>• focalizzare sull'azione più che sul contesto e/o le opinioni</li> <li>• focalizzare sugli aspetti procedurali</li> <li>• accedere alla memoria concreta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• domandare in funzione del carattere preriflessivo dell'azione (evitare la coscientizzazione fare domande descrittive)</li> <li>• domandare in funzione delle proprietà dell'azione (procedure, cicli, spazio-tempo-logiche)</li> <li>• guidare l'evocazione</li> <li>• sciogliere gli impliciti linguistici</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• proporre e riproporre il contratto</li> <li>• sincronizzarsi sull'intervistato</li> <li>• essere non direttivo</li> <li>• seguire un andamento progressivo: avviare-seguire-condurre</li> <li>• validare (vero-dettagliato-completo)</li> <li>• tenere presenti i principi etici di rispetto e limite</li> </ul>

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.

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 (Bichi, 2002), 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.

### ***8.1.3 Tracce video***

La videoripresa delle lezioni in classe in forma di video *verité* (Ebsworth, M. E., Feknous, B., Loyet, D., & Zimmerman, S. 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, Pea, Barron & Derry, 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 micro-teaching (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 (Bonaiuti, 2010). 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 (Santagata, 2003). 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; Stigler & Hierber, 1999), in cui il confronto tra docenti ha lo scopo di individuare 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 (van Es & Sherin, 2008), contribuendo allo sviluppo della *professional vision* (Seidel and Sturmer, 2014; Sherin & Van Es, 2005), attraverso griglie di indicatori che supportano la focalizzazione dell'attenzione sugli aspetti del processo di insegnamento - apprendimento ritenuti essenziali per l'attivazione degli studenti.

Santagata (2010; 2012; Santagata e Guarino, 2011), 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), 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.

<b>LAF: LESSON ANALYSIS FRAMEWORK (STRUTTURA DI ANALISI DI UNA LEZIONE)<sup>28</sup></b>
<b>Obiettivi di apprendimento della lezione</b>
Quali sono le idee – guida che gli studenti devono possedere per comprendere in maniera approfondita la lezione?
<b>Analisi dell'apprendimento degli studenti</b>
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?
<b>Strategie alternative</b>
Quali strategie alternative potrebbe utilizzare l'insegnante? Come possono impattare sullo sviluppo degli obiettivi di apprendimento negli studenti?

<sup>28</sup> Santagata, 2010, p. 77.

Il LAF può essere sintetizzato nello schema che segue, utile come protocollo da seguire per analizzare la singola lezione (Santagata & Yeh, 2015; Yeh & Santagata, 2014):



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 (Mezirow, 2003) 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 (Franke, Kazemi & Battey, 2007). 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 (Flandin & Ria, 2012), che possono sfuggire nel caso di un ripercorrimiento 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, Stockero, Sherin, Van Zoest & Dyer, 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 (Star & Stickland, 2010). 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 (Altet, 2013).

## **8.2 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; 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 plurifocalizzato 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 (Blanchard-Laville, Chaussecourte & Roditi, 2007). 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 (Altet, 2012).

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 (Vinatier & Altet, 2008).

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 (Vinatier, 2004) 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.

### 8.3 Il percorso e gli attori della ricerca/formazione

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.

Tutte le insegnanti sono state parte integrante del gruppo di ricerca, la loro postura è stata una postura di ricerca.

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

Tutti di docenti sono stati inseriti 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. Alcuni 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 abbandonare 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 percorso 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. Nella tabella seguente 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.

#### A.S. 2013-2014

<b>PRIMA ANNUALITA'</b>				
	<b>INSEGNANTE 1</b>	<b>INSEGNANTE 2</b>	<b>INSEGNANTE 3 E 4</b>	<b>INSEGNANTE 5</b>
I LAB. MEDIO GRUPPO	8 GENNAIO 2014			
I SEM. GRANDE GRUPPO	17 GENNAIO 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 GENNAIO 2014			
II LAB. MEDIO GRUPPO	18 FEBBRAIO 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	D	27/02/2014	03/03/2014
III SEMINARIO GRANDE GRUPPO	25 FEBBRAIO 2014			
III LAB. MEDIO GRUPPO	7 MARZO 2014			
SECONDA RESTITUZIONE	18/03/2014	18/03/2014	19/03/2014	7 e 19/03/2014
INTERVISTA ESPLICITAZIONE VIDEO 3	31/03/2014	31/03/2014	24/04/2014	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 GRUPPO	8 APRILE 2014			
TERZA RESTITUZIONE	05/05/2014	05/05/2014	05/05/2014	05/05/2014
V LAV. MEDIO GRUPPO	12 MAGGIO 2014			



A.S. 2014-2015

SECONDA ANNUALITA'					
	INSEGNANTE 1	INSEGNANTI 3 E 4	INSEGNANTE 6	INSEGNANTE 7	INSEGNANTE 8
I LAB. MEDIO GRUPPO	2 FEBBRAIO 2015				
INTERVISTA INTRODUTTIVA	10/02/2015	10/02/2015	10/02/2015	27/02/2015	16/02/2015
I SEM. GRANDE GRUPPO	16 FEBBRAIO 2015				
II LAB. MEDIO GRUPPO	18 FEBBRAIO 2015				
INTERVISTA ESPLICITAZIONE VIDEO 1	24/02/2015	10/02/2015	24/02/2015	02/03/2015	05/03/2015
VIDEO 1	25/02/2015	23/02/2015	24/02/2015	20/03/2015	06/03/2015
INTERVISTA STUDENTI	25/02/2015	23/02/2015	24/02/2015	20/03/2015	06/03/2015
III LAB. MEDIO GRUPPO	17 APRILE 2015				
II SEM. GRANDE GRUPPO	22 APRILE 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 APRILE 2015				
INTERVISTA ESPLICITAZIONE VIDEO 3	25/05/2015		27/05/2015		14/05/2015
VIDEO 3	25/05/2015		27/05/2015		15/05/2015
INTERVISTA STUDENTI	25/05/2015		27/05/2015		15/05/2015
I RESTITUZIONE	23/06/2015	23/06/2015	23/06/2015		23/06/2015
VISIONE VIDEO AUTONOMA	LUGLIO - AGOSTO 2015				
VERBALIZZAZIONE (RIFLESSIONE SCRITTA AUTONOMA)	03/09/2015	05/09/2015			
II RESTITUZIONE	22/09/2015				

A.S. 2015-2016

TERZA ANNUALITA'					
	INSEGNANTE 1				
I SEM. GRANDE GRUPPO	19 GENNAIO 2016				
II SEM. GRANDE GRUPPO	17 FEBBRAIO 2016				
I LAB. MEDIO GRUPPO	8 MARZO 2016				
INTERVISTA INTRODUTTIVA	10/03/2016				
INTERVISTA ESPLICITAZIONE VIDEO 1	19/03/2016				
VIDEO 1	20/03/2016				
INTERVISTA STUDENTI	20/03/2016				
II LAB. MEDIO GRUPPO	22 MARZO 2016				
III SEM. GRANDE GRUPPO	22 APRILE 2016				
INTEVISTA ESPLICITAZIONE VIDEO 2	02/05/2016				
VIDEO 2	03/05/2016				
INTERVISTA STUDENTI	03/05/2016				
I RESTITUZIONE	10/05/2016				
III LAB. MEDIO GRUPPO	27 MAGGIO 2016				
II RESTITUZIONE	01/06/2016				

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.

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

<b>STAGE 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificare il problema da indagare.</li> <li>- Valutare la sua significatività.</li> <li>- Approfondire la letteratura scientifica sull'argomento.</li> <li>- Esplorare dei contesti reali in cui avvengono le pratiche.</li> </ul>
<b>STAGE 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulare una serie di questioni per delineare l'identità dell'oggetto di indagine.</li> <li>- Definire, sulla base delle questioni, i compiti del/dei ricercatore/i.</li> </ul>
<b>STAGE 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definire il campo di indagine.</li> <li>- Stabilire i confini di tempo e di spazio.</li> </ul>
<b>STAGE 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Individuare le tecniche adatte alla raccolta dati (improntate all'eclettismo)</li> </ul>
<b>STAGE 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pianificare il processo</li> <li>- Stabilire le fasi di ricerca</li> </ul>
<b>STAGE 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementare il processo</li> <li>- Raccogliere e analizzare i dati</li> <li>- Produrre la teoria relativa secondo una delle seguenti logiche: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Logica lineare: raccogliere i dati &gt; analizzarli &gt; formulare un'interpretazione &gt; elaborare una teoria</li> <li>b. Logica circolare: <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> <pre> graph TD     A[raccogliere i dati] --&gt; B[analizzarli]     B --&gt; C[formulare un'interpretazione]     C --&gt; D[elaborare una teoria]     D --&gt; A                     </pre> </div> </li> </ul> </li> </ul>
<b>STAGE 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stendere il report</li> <li>- Renderlo pubblico rispetto alla comunità di pratica ed alla comunità scientifica</li> </ul>

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.

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 ed 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 della Geostoria, alla didattica professionale hanno inoltre consentito anche la triangolazione delle teorie (Denzin & Lincoln, 1994).

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 (Kimchi, Polinka, & Stevenson, 1991), ovvero una *multiple triangulation* (Denzin, 1970; Woods & Catanzaro, 1988), 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).

## 8.4 Il protocollo di analisi

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 ripercorrimento 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:

### 8.4.1 *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 preconetti 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 preconetti e le rappresentazioni implicati nell'azione

Tale modalità è stato utilizzata per due delle tappe del processo:

**a) 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.

**b) 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.

#### **8.4.2 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 video è allineata a quella della lezione e le riprese a disposizione sono di tempo variabile, tra 1 e 2 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 ininfluenza 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?*).

- 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.

#### **8.4.3 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. Per condurre l'intervista si è tenuto conto degli aspetti di competenza socializzati con gli insegnanti nelle interviste introduttive ed indicizzati dal docente in osservabili relativi al processo di apprendimento:

<b>Osservabili rispetto alle competenze</b>	<b>Contenuto della domanda</b>
Sapere implicato nel compito	Cosa hai imparato? Su quale argomento era la lezione?
Struttura del compito	Rispetto dei tempi di esecuzione Chiarezza delle consegne Prodotto realizzato
Metacognizione	Era facile/difficile? Livello di comprensione/consapevolezza Problemi incontrati
Chiarezza delle fasi	Ripercorrimo dell'agito
Consonanza con le intenzioni dell'insegnante	Perché l'insegnante ha fatto/scelto...?
Utilità dei materiali	Erano facili/difficili da comprendere/utilizzare Interesse nell'approccio Confronti interni tra materiali

#### **8.4.4 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:

- Il sapere, l'oggetto di apprendimento ed il rapporto dell'insegnante 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.

#### ***8.4.5 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 *réflexion*, ovvero il ritorno e la rilettura per attivare una comprensione più profonda.

#### **8.4.6 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 feed-back.

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.

Nella tabella (Pentucci, 2016a) è riportata una sintesi dei vari step che hanno composto il percorso di ricerca e formazione del Piccolo Gruppo, comprensiva degli obiettivi e delle evidenze emerse.

<b>STRUMENTI</b>	<b>OBIETTIVI</b>	<b>EMERSIONI</b>
<i>intervista introduttiva</i>	<p>Esplicitare le concezioni del docente rispetto al focus globale dell'analisi (es.: azione – mediazione – trasposizione)</p> <p>Preparare il processo</p> <p>Rompere il ghiaccio</p>	<p>Trasposizioni esterne</p> <p>Ricorrenze – routines</p> <p>Sapere di comunità</p> <p>Stereotipie – misconoscenze</p> <p>Canoni epistemologici di riferimento</p>
<i>Intervista sulla progettazione</i>	<p>Indagare il dichiarato</p> <p>Far emergere il dispositivo che l'insegnante ha pensato</p> <p>Comprendere i risultati attesi dall'insegnante</p>	<p>Modalità di progettazione</p> <p>Modalità di scelta dei materiali</p> <p>Spazio pensato per gli studenti</p> <p>Corrispondenze tra dichiarato ed agito</p>

<i>Videoripresa in classe</i>	Documentare l'azione Documentare i materiali utilizzati come mediatori	Postura dell'insegnante Postura degli alunni Relazioni Concezioni del docente Epistemologia di riferimento Schemi d'azione – routines Ambiente di apprendimento Regolazione in azione
<i>Intervista agli alunni</i>	Rilevare cosa hanno recepito Rilevare cosa ricordano	Incontro tra insegnante e alunni Percezioni e inferenze degli alunni Concezioni sulla conoscenza
<i>Analisi plurale</i>	Osservare l'azione da punti di vista epistemologici e metodologici differenti Confrontare i punti di vista Annotare i passaggi ritenuti fondamentali	Pensiero profondo dell'insegnante Schemi d'azione e routines Epistemologia di riferimento Spazio d'azione degli alunni Operazioni sul compito
<i>Co-esplicitazione</i>	Ascoltare il parere dell'insegnante rispetto ai passaggi evidenziati Cogliere le differenze di interpretazione Far emergere il pensiero sotteso all'azione	Emersione dei punti di riferimento metodologici e concettuali degli insegnanti Rilevazione dei processi interpretativi del docente Emersione delle logiche sottese alle prassi
<i>Visione personale dei video da parte del docente</i>	Far cogliere elementi di positività e negatività Far esprimere pareri in merito alla propria azione	Riflessioni in merito a cambiamenti, criticità, atteggiamento degli studenti
<i>Verbalizzazione scritta delle proprie riflessioni</i>	Sistematizzazione delle osservazioni Rilevare il cambiamento	Elementi di criticità su cui lavorare Elementi di positività da cui percepire il cambiamento

### 8.5 Le logiche di osservazione

Come precedentemente indicato la selezione e l'osservazione dei frammenti video non è compiuta a partire da indicatori di analisi prefissati, ma da una griglia di lettura semistrutturata, costruita a partire 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.



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. In particolare Altet (2016) propone la seguente schematizzazione delle procedure di osservazione:

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<sup>29</sup>.

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

---

<sup>29</sup> <http://sites.unica.it/video4teachers/files/2016/07/Convegno-1-7-2016-Altet-con-schede.pdf>

## CAPITOLO 9

### L'ESITO DEL SECONDO MANDATO: LA TRASFORMAZIONE. DUE STUDI DI CASO

*Come precedentemente indicato la ricerca è stata organizzata secondo la tecnica dello studio di caso, in quanto la situazionalità delle osservazioni realizzate e l'ampiezza dei dati raccolti hanno permesso un tipo di indagine in profondità, arricchita da repertori multipli di dati a partire dalle intenzioni di partenza dell'indagine (Yin, 2002).*

*Le traiettorie seguite sono state essenzialmente due, poste in essere a partire dalle domande che sono state definite in avvio di ricerca e puntualizzate nel corso dell'analisi. Inoltre la durata pluriennale e la disponibilità di situazioni parallele ha naturalmente condotto allo sviluppo di una doppia visione, che ha costantemente supportato l'osservazione delle ricercatrici, una di tipo orizzontale, su ciascuna delle insegnanti coinvolte in ogni anno scolastico, l'altra verticale, sulle docenti che hanno potuto e/o voluto proseguire il percorso di co-analisi per più di un anno scolastico.*

## 9.1 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 (Eisenhardt, 1989). 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 (Gerring, 2006) 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 (Theureau, 2006) della docente. Il processo trasformativo della postura della docente rispetto alle proprie pratiche e dei significati che l'insegnante attribuiva ai suoi formati pedagogici (Veyrunes, 2015) 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.

## 9.2 Lo studio di caso comparativo: dalle ricorsività dell'azione ai formati pedagogici

L'approccio all'azione degli insegnanti coinvolti nel progetto era stata già sistematizzata 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 sintetizzata 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 propria di ciascun docente.

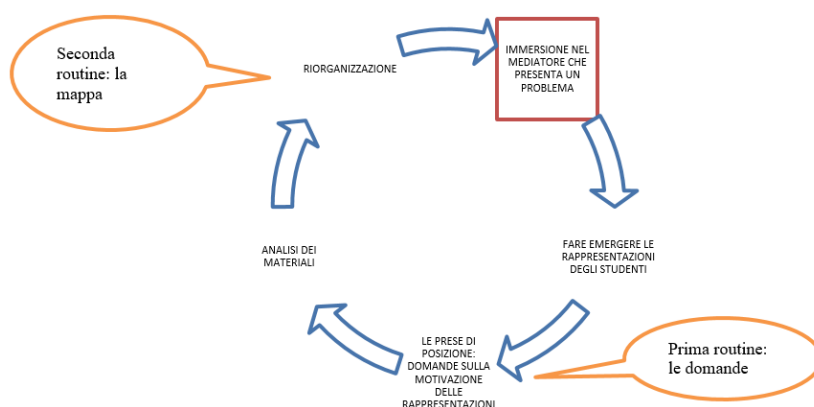
Le insegnanti che sono state sottoposte a questo tipo di analisi ed alla prima modellizzazione dell'azione, rispetto al piccolo gruppo precedentemente presentato nel dettaglio delle caratteristiche dei singoli, sono le seguenti:

<b>Insegnanti</b>	<b>Ins. 1</b>	<b>Ins. 2</b>	<b>Ins. 3 e 4</b>
<i>Grado scolastico</i>	Scuola primaria	Scuola primaria	Scuola dell'infanzia
<i>Anzianità di servizio</i>	+ 25	+ 30	+ 30
<i>Anno di corso della classe</i>	3 <sup>^</sup>	5 <sup>^</sup>	Sezione 4 anni

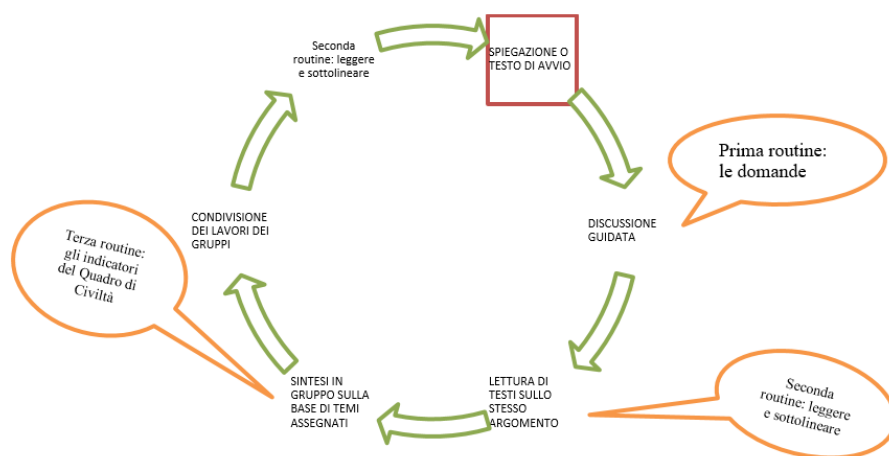
Una ulteriore insegnante, che pure ha partecipato al percorso ed ai relativi momenti di videoanalisi e coesplicitazione, non è stata presa in considerazione rispetto alla comparazione delle ricorrenze in quanto presentava caratteristiche eterogenee rispetto al resto del gruppo: insegnante novizia, con incarico annuale sul sostegno e quindi con la possibilità di lavorare non con l'intero gruppo classe ma con un piccolo gruppo di alunni selezionati in base a vincoli esterni ed eterodeterminati.

Le ricorsività delle insegnanti sono state schematizzate nel modo seguente:

*Insegnante 1:*



*Insegnante 2:*





### *Insegnanti 3 e 4:*



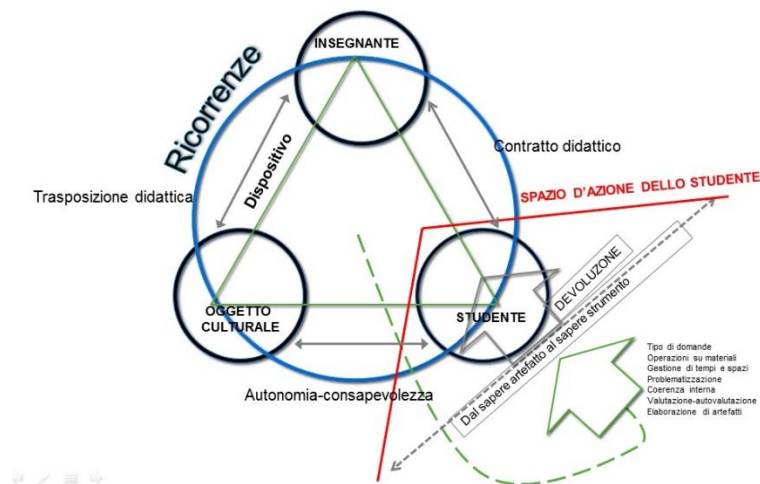
L'analisi dei video e delle interviste, compiuta ripercorrendo i vari episodi che hanno dato vita al modello, ha fatto emergere alcune convinzioni profonde delle docenti coinvolte ed hanno permesso di ricostruire il senso delle loro pratiche, in particolare in riferimento alle idee su apprendimento, 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.

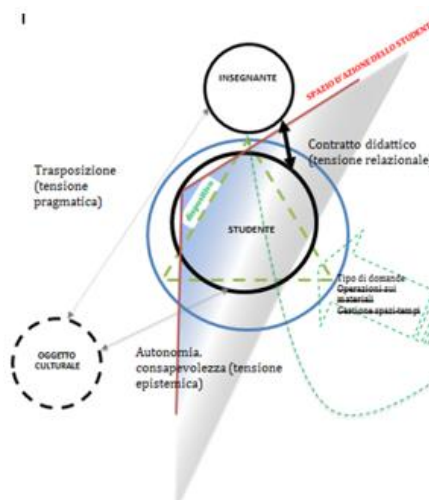
Si è utilizzato come partenza il triangolo didattico di Houssaye (1998) e quello pedagogico di Develay (1992), per osservare come le diverse posture di insegnamento assunte dagli insegnanti e gli schemi d'azione presenti nella loro pratica provocassero tensioni negli assi connettori tra i poli insegnante - 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'inspessimento o l'assottigliamento degli assi che rappresentano la trasposizione didattica, il contratto didattico, il processo di autonomizzazione degli studenti.

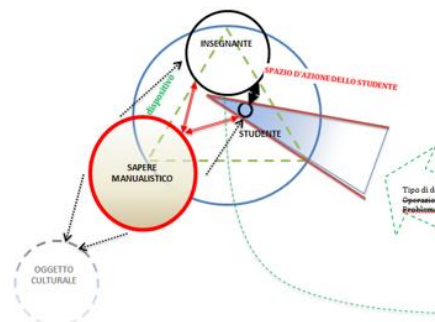
*Il modello in equilibrio:*



*La rappresentazione della mediazione dell'insegnante 1:*



*La rappresentazione della mediazione dell'insegnante 2:*



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** (Rezeau, 2002)

assumono il pensiero degli insegnanti e la cultura di comunità entro cui essi si trovano ad agire.

Osservando i modelli infatti il polo dell'oggetto culturale è quello che subisce le maggiori distorsioni, oscurato, allontanato dal dispositivo, sostituito con altre rappresentazioni del sapere da insegnare.

Questi primi esiti hanno portato i ricercatori a riconsiderare e riallineare il percorso di ricerca sulle esigenze manifestate dagli attori della formazione. 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.

In particolare 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 tipici dell'azione didattica ai quali assegna significati sul piano dell'efficacia dell'apprendimento condivisi a livello di comunità.

### 9. 3 Il pensiero degli insegnanti sulla trasposizione didattica

Gli indicatori che hanno guidato l'analisi dei dati raccolti hanno permesso di sistematizzarli in una tabella riassuntiva, che mostra una riepilogazione del pensiero degli insegnanti rispetto alla concezione della propria professione ed alle finalità intrinseche che le attribuiscono e rispetto ad alcuni aspetti della mediazione didattica.

Le insegnanti che hanno partecipato all'analisi dell'azione nel secondo anno sono state le seguenti:

<b>Insegnanti</b>	<b>Ins. 1</b>	<b>Ins 3 e 4</b>	<b>Ins. 6</b>	<b>Ins. 7</b>	<b>Ins. 8</b>
<i>Grado scolastico</i>	Scuola primaria	Scuola dell'infanzia	Scuola primaria	Scuola secondaria di I grado	Scuola secondaria di II grado
<i>Anzianità di servizio</i>	+ 25	+ 30	+ 20	+ 15	+ 15
<i>Anno di corso della classe</i>	4 <sup>^</sup>	Sezione 5 anni	4 <sup>^</sup>	2 <sup>^</sup> media	2 <sup>^</sup> liceo classico

Per tentare una concettualizzazione dell'idea di insegnamento implicita si sono tratte delle parole - chiave, selezionate sulla base delle occorrenze lessicali più presenti nei materiali verbali (interviste e colloqui) confermate dall'interpretazione di alcuni comportamenti ed atteggiamenti visibili nelle riprese. Esse possono costituire una sintesi dello stile proprio di ognuno.

La forma tabellare inoltre favorisce il confronto tra i vari insegnanti e l'individuazione di convergenze o divergenze significative rispetto ad alcuni degli indicatori di osservazione.

Le insegnanti sono state ordinate in base all'età degli studenti.

docenti	IDEE SUL SAPERE DA INSEGNARE			IDEE SULLA TRASPOSIZIONE DIDATTICA			
	Parole - chiave	Concezione del sapere storico	Finalità	Idea di progettazione	Canone epistemologico	Attività preferita	Verifica e Valutazione
3 4	Ripercorrere Dialogare		Scoprire ricordare	Filo conduttore Analogia		Esperienza diretta Dialogo	
6	Curiosità Libertà autonomia	Scoperta ricerca Somma di informazioni Sintesi	Star bene a scuola Lavorare insieme Fare da soli	Il curriculum emerge dal libro L'occasione, il contesto, gli stimoli regolano la riprogettazione (anche in azione) <b>Micro: quadro di civiltà</b>	Gli argomenti e i nodi sono quelli proposti dal libro in adozione	<b>Lavoro di gruppo</b> Operazioni di sintesi tra fonti diverse: leggere e sottolineare in base agli indicatori del QdC	Restituzione di un sapere già definito Teatralizzazione della restituzione Domande tra pari Poco enfatizzata con gli alunni
1	Riflettere	Deve generare domande e altro sapere	Strutturare il senso critico	Dalla visione globale ad aspetti puntuali Attenzione alle domande per riprogettare Linee guida: concetti ritenuti nodali <b>Micro: quadro di civiltà</b>	Analisi di fonti storiografiche e divulgative recenti Tentativo di allontanarsi dagli stereotipi e dal libro	Ricerca <b>Lavoro di gruppo</b> Domande	Osservazione Valutazione sentita come superflua o giudicante
7	Interpretazione Confronto Discussione Presente	Nasce dalle fonti È ricostruito per ipotesi	Connettere passato e presente Abituare gli alunni al dibattito	Progettazione a maglie larghe Forte regolazione e in azione	Linearità del libro di testo Approfondimenti legati alla contemporaneità e all'occasione	Ricerca Web quest Discussione <b>Lavoro di gruppo</b>	Analisi dei prodotti Dibattito Esposizione Valutazione tradizionale

<b>8</b>	Ricostruire e Comprendere Ragionare	È organizzato per concetti Precisione epistemologica indispensabile	Capacità di orientarsi Capacità di connettere e concetti generalizzare	Molte trasposizioni esterne agiscono sul curricolo Tempo scuola come organizzatore primario	Grandi nodi concettuali e fattuali desunti dal testo	<b>Lezione frontale</b> con supporti	Modalità condivise con studenti Privilegiata la verifica scritta
----------	-------------------------------------	---	--	---	--	--------------------------------------	--

Leggendo la tabella in modo sinottico è possibile sintetizzare gli elementi costituenti il pensiero in azione dei docenti.

### *9.3.1 Idee sulla relazione e sul benessere degli studenti.*

In quasi tutti i docenti emerge una visione in cui la dimensione **cognitiva** dell'insegnamento prevale su quella **emotiva**. Tale aspetto, forse maggiormente prevedibile nei docenti di scuola secondaria, è tuttavia presente anche nelle maestre della scuola dell'infanzia e in una delle due di primaria. È possibile supporre che la maggiore centratura di queste sul processo di mediazione anziché su forme relazionali o emozionali possa essere determinato anche dalla loro anzianità nel progetto. Hanno sicuramente rivolto la loro riflessione verso elementi propriamente didattici grazie all'esperienza nell'analisi delle pratiche che è stata trasformativa anche nei confronti dell'azione e della postura: ciò può essere confermato da una lettura longitudinale dei singoli percorsi, di cui è stato dato conto in altri contributi (Iobbi & Magnoler, 2015; Magnoler, 2015a; Pentucci, 2015).

L'insegnante n. 6, di scuola primaria, al suo primo anno di progetto, invece mostra uno stile molto attento alla costruzione di relazioni ed al benessere degli studenti. Nelle interviste le categorie del «bene» e del «bello» sono utilizzate per reificare la positiva atmosfera costruita in classe, considerata prioritaria e per la quale si possono sacrificare in parte i saperi:

*... il bello di questa cosa è che provoca tanta curiosità (...) quindi avere una classe curiosa è una cosa molto bella. Magari puoi dare uno spessore leggermente minore a quella che è la codificazione didattica legata proprio all'impostazione delle discipline, però in questa maniera tu veramente hai tessuto una ragnatela!  
(Insegnante 6, intervista 10/02/2015)*

oppure tenere in secondo piano gli obiettivi cognitivi dei percorsi affrontati:

*... è affascinante anche così perché lavorando poi insieme tra l'oggi e il passato diventa anche bello poi poter capire che nel corso di tutti questi anni sono accadute molte cose, che nulla si ferma.*

*( Insegnante 6, intervista 24/02/2015)*

*...invece avendolo iniziato in prima elementare adesso noi stiamo bene, cioè lavoriamo bene con questa modalità.*

*( Insegnante 6, intervista 10/02/2015)*

### ***9.3.2 Le idee su verifica e valutazione***

Tale concezione si riflette anche sulla considerazione che l'insegnante ha del momento di verifica e valutazione. Di fatto la verifica è una libera restituzione di quanto appreso e come risulta evidente dal video del 27/05/2015 nella classe dell'insegnante 6, che riprende proprio uno di questi momenti, è organizzata in forma teatrale e dimostrativa, con i bambini che esibiscono per la maestra ed i compagni saperi di riepilogo. L'insegnante non interviene né per orientare o guidare il discorso verso un obiettivo, né per correggere eventuali errori epistemologici, preferendo invece un'interazione tra pari che ha lo scopo di alleggerire il clima e coinvolgere la classe. A quanto pare tale tipologia di verifica è stata negoziata tra insegnante ed alunni ed è diventata consuetudine gradita.

*D<sup>30</sup>.: cosa valuti? La narrazione, la descrizione, l'esposizione?*

*R.: sì tutto, ma avendo ragazzini diversi faccio la doppia cosa, però l'oralità c'è sempre. Perché è vero richiede più tempo ma suscita maggiore curiosità e una metodologia buona che io ritengo sia valida è questa dell'interrogazione fatta tra pari.*

*D.: perché secondo te è efficace?*

*R.: perché partecipano tutti e tutti sono curiosi e vogliono sempre sapere qualcosa in più (...) In quel giorno magari c'è un arricchimento diverso.*

*D.: anche questa è una modalità che hai impostato dalla prima?*

*R.: no, dall'inizio della terza, con quelle che sono state i discorsi della storia e della geografia. Però vedo che piace. E soprattutto è più coinvolgente.*

*( Insegnante 6, intervista 10/02/2015)*

---

<sup>30</sup> Con D. si intende «Domanda», ovvero la voce del ricercatore. Con R. si intende «Risposta», ovvero la voce del docente o dell'alunno intervistato.

L'insegnante non esprime una valutazione al termine dell'esposizione, ma dà sempre rinforzi positivi generici. Gli stessi alunni, intervistati al termine della lezione, non hanno percepito di essere stati valutati.

**Alunno A**

*D.: la maestra ha fatto interrogazione?*

*R.: no una specie di ripasso.*

*D.: a te a cosa è servito?*

*R.: per ricordare le cose che avevo fatto prima perché non mi ricordavo.*

**Alunno B**

*D.: secondo te perché la maestra vi ha fatto fare questa lezione?*

*R.: ... non so*

*D.: è stata una interrogazione o un ripasso?*

*R.: un ripasso*

*D.: la maestra metterà dei voti?*

*R.: no!*

*( Interviste alunni 25/05/2015)*

Questa percezione degli alunni risponde all'esigenza della maestra, che considera la valutazione un adempimento dovuto e non ritiene opportuno esplicitarla agli alunni, ma anzi si adopera per occultarla e per essere il meno possibile invasiva durante l'azione.

*D.: e tu pensi di dare nell'immediato un feedback, farai delle considerazioni su quello che dicono oppure annoti successivamente la valutazione?*

*R.: in genere lo tengo per me, e la annoto in seguito, a meno che non ci siano proprio delle cose su cui devo intervenire...*

*D.: quindi la loro percezione alla fine sarà comunque di un lavoro fatto da tutti positivamente, a prescindere da quello che diranno?*

*R.: sì sì, questa è una grande finalità, lo scopo di far lavorare tutti e soprattutto far partecipare tutti anche in maniere diverse*

*( Insegnante 6, intervista 24/05/2015)*

### ***9.3.3 Le idee sull'organizzazione dei saperi***

Le domande relative alla progettazione del percorso di storia o Geostoria hanno permesso di comprendere i significati in base ai quali le docenti organizzano il sapere nel corso dell'anno scolastico e l'idea di mediazione che sottendono alla sua didattizzazione.

Tutte concordano sull'attribuire al sapere storico una dimensione di scoperta, che si specializza e si dettaglia in ricerca ed indagine sulle fonti nei gradi superiori di scuola. Va sottolineato che tutte le insegnanti partecipanti al progetto, anche nel caso in cui



insegnino più discipline, sono in qualche modo specialiste rispetto all'insegnamento della storia, per diverse motivazioni:

- a) Per una **predilezione personale** che le ha portate nel tempo a privilegiare l'aggiornamento e la formazione in servizio rispetto ad esso: è il caso delle insegnanti 1, 2 e 6 che lo hanno affermato nelle interviste introduttive rispettivamente del 13/01/2014, del 16/01/2014 e del 10/02/2015.
- b) Per **vissuti familiari o personali o per ruoli sociali** che ricoprono che ne determinano anche le scelte professionali: l'insegnante 4 è nipote di un partigiano caduto in un eccidio piuttosto noto nel suo contesto di riferimento e attiva nella conservazione della sua memoria; l'insegnante 7 è assessore alla cultura presso il suo comune di residenza, promotrice di iniziative che riguardano la cittadinanza. L'insegnante 3 è in commissione cultura e istruzione del proprio comune.
- c) Per **competenze derivanti dagli studi fatti** e dagli incarichi ricoperti a scuola: le insegnanti 7 ed 8 sono referenti per il Dipartimento disciplinare di storia nelle rispettive scuole, inoltre l'insegnante 8 è laureata in storia.

Questo panorama può aiutare a spiegare la positiva concezione rispetto alle modalità che ritengono adeguate per l'insegnamento della storia e soprattutto alla finalità che attribuiscono ad esso. Nello stesso tempo tuttavia l'osservazione delle pratiche mette spesso in evidenza alcune discrasie tra le loro convinzioni e il modo in cui si realizza l'azione.

È il caso per esempio delle insegnanti di scuola secondaria, sia di I che di II grado. Nonostante esplicitino l'importanza di una progettazione che prenda in considerazione modalità attive di laboratorio sulle fonti (Insegnante 8, intervista 05/03/2016), di selezione di contenuti nodali da indagare in profondità per consentire agli studenti di sperimentare un metodo di ricostruzione e non di apprendere nozioni (Insegnante 7, intervista 27/02/2015), poi di fatto realizzano un tipo di progettazione lineare in cui la guida torna ad essere il libro di testo nel momento in cui occorre selezionare gli argomenti da proporre agli studenti.

L'aderenza al manuale è presente soprattutto nella prassi della docente 8 la quale se ne avvale in maniera quasi esclusiva anche nel definire le singole lezioni:

*D.: Mi dovresti spiegare cosa intendi fare durante la lezione di domani mattina*

*R.: Domattina ho intenzione di spiegare il capitolo quattro del secondo volume di storia, che è relativo all'apogeo dell'impero e il secondo secolo quindi tutto il periodo che va da Nerva fino ai Severi; è un capitolo molto impegnativo perché diciamo da un punto di vista cronologico alla fine gli imperatori, si sono tanti però a me interessa più che altro che loro abbiano ben chiara la successione e la differenza tra le due dinastie (...).*

*D.: Quindi pensi di seguire il percorso del libro oppure...*

*R.: Il più possibile, il più possibile. Io intanto li ho visti oggi, abbiamo visto velocemente il capitolo tre che era, che è sul cristianesimo e poi ho detto loro che domani spiegherò questo capitolo quattro e li ho invitati a leggere, quantomeno a leggere ed a schematizzare a modo loro questa seconda parte, in modo che loro già sanno di cosa parleremo (...)*

*(Insegnante 8, intervista 16/04/2015)*

Questo pedissequo confronto con il manuale limita l'insegnante, che ha una forte e profonda cultura storica, nelle scelte che mette in campo in classe. Infatti nel video relativo al frammento di intervista sopra citato (17/04/2015) è possibile notare come i numerosi documenti e riproduzioni di fonti che ha portato a supporto della sua lezione diventino secondari e spesso vengano solo visionati velocemente ma non utilizzati per una reale ricostruzione del sapere storico, in quanto gli studenti sono abituati a seguire il testo (che già conoscono perché la lettura è stata precedentemente assegnata come compito) mentre la docente spiega e si mostrano disorientati nel momento in cui vengono chiamati a problematizzarne alcuni aspetti: le domande aperte che l'insegnante pone, in particolare quelle che pongono problemi di tipo interpretativo, cadono nella maggior parte dei casi nel vuoto.

Di fatto l'insegnante sembra costretta, indotta dalla implicita richiesta della classe ad effettuare una lezione frontale. La ristrutturazione del sapere è a suo carico e non affidata agli alunni: tra i mediatori che prepara, utilizza in classe e distribuisce agli alunni infatti prevalgono due tipologie di organizzatori grafici, utili per la sistemazione delle conoscenze sulla base di altre logiche rispetto a quella narrativa offerta dal libro: i grafici temporali e le mappe.

Il **tempo** è l'organizzatore primario (e quasi unico) del sapere storico, correttamente inteso in senso di permanenze, mutamenti, periodizzazioni, contemporaneità.

*Partirò da una mappa, da uno schema temporale minimo giusto per far vedere come gradualmente si entra dalla Repubblica al Principato senza che neanche i romani stessi se ne accorgano nemmeno. Questi sono schemi che devo rielaborare perché lui*

*(Augusto) fa la riforma dell'esercito, riforma dell'economia, sono tutti atti che concorrono poi a mostrarsi in un certo modo e in ogni caso io intendo partire oltre che da questa linea temporale, partirò dalle res gestae, da quel documento che lui stesso ha scritto, io qui non ce l'ho perché è una ricerca che ho fatto questi giorni e penso di costruire un ppt o qualcosa in cui presenterò la fonte (...)*  
*(Insegnante 8, intervista 05/03/2015)*

Gli studenti hanno introiettato questo modello di strutturazione del sapere per passaggi cronologici periodizzanti (come quello sopra esplicitato, dalla Repubblica al Principato) e nelle interviste ribadiscono che gli aspetti di competenza legati al tempo sono quelli sui quali si sentono più sicuri ed anche quelli maggiormente sottoposti a verifica da parte dell'insegnante.

*D.: la periodizzazione te la dà la dinastia?*

*R.: sì io in genere le faccio fare a loro... faccio fare una linea del tempo ... l'ho fatta fare anche per questa parte di storia, io a mia volta la faccio per memorizzare.*

*D. la linea del tempo la trovi utile come ricapitolazione finale?*

*R.: sì perché almeno un attimo uno ci si orienta, poi quando arriveremo agli Unni la cosa sarà molto più complicata. Mi piace usare gli schemi prima di tutto per me, perché io pure ho una memoria visiva, per tenere un po' sotto controllo tutti questi popoli mi avvalgo di questi schemi.*

*D.: emerge la contemporaneità.*

*R.: sì in questo caso sì perché è un periodo di disgregazione complicato. Oppure ecco questo schema riassuntivo potrei proiettarlo, fa vedere la durata delle varie dinastie, la successione.*

*(Insegnante 8, prima intervista, 05/03/2015)*

Se la scansione del manuale e l'impianto cronologico del sapere storico guidano l'organizzazione dell'insegnante 8, per quanto riguarda l'insegnante 7 invece il percorso tracciato dal manuale viene eluso nel momento in cui si presenta un'occasione legata alla contemporaneità o all'attualità che le rende necessario uno sconfinamento. La docente ha affermato nell'intervista iniziale che struttura una progettazione a maglie larghe, in cui inserisce gli argomenti più evidenziati nel manuale, per lasciarsi dei tempi a disposizione da dedicare...

*...all'argomento di attualità oppure se c'è una ricorrenza, un anniversario, pensa al 27 gennaio. Ecco, per esempio quando è successo l'attentato a Parigi [alla redazione di Charlie Hebdo, 7 gennaio 2015 n.d.r.], naturalmente loro volevano parlare così abbiamo fatto una lezione sul terrorismo e così, ci capita a volte. Per questo mi*

*lascio degli spazi, poi magari tralascio delle cose meno importanti, insomma, mi regolo.*  
( *Insegnante 7, intervista 27/02/2015* )

Il libro è quindi un canovaccio che le serve principalmente ad offrire agli studenti un punto di riferimento, tuttavia la sua progettazione è per argomenti. Caratteristica della docente è la forte regolazione in azione che esercita, rendendo spesso molto distanti il progettato dall'agito. Ciò è dovuto soprattutto alla sua convinzione che il sapere storico serva anche a sviluppare il confronto e l'interpretazione, infatti privilegia in classe i dispositivi dell'argomentazione e del dibattito per avviare la discussione sul sapere storico. Gli studenti sono molto coinvolti da tale procedura (video del 24/02/2015) e l'insegnante preferisce dedicare tempo a questo sacrificando altre attività progettate, che poi sintetizza in consegne per casa. La possibilità di utilizzare una piattaforma digitale e la presenza in classe di laptop per tutti gli studenti infatti le permette di fornire materiali digitali di approfondimento e di studio. Ad essi tuttavia non manca mai di affiancare la lettura del libro di testo.

Il manuale è molto presente non solo nelle prassi della scuola secondaria, ma anche in quelle della primaria. Ciò è stato osservato nella progettazione dell'insegnante 6, anch'essa strutturata per argomenti che ricalcano i capitoli del sussidiario in adozione. La stessa modalità era presente anche per le insegnanti 1 e 2 nel loro primo anno di osservazione.

La questione dei manuali come mediatori del sapere storico, nei confronti dei quali i docenti manifestano sentimenti ed opinioni ambivalenti, in quanto li ritengono imprescindibili come orientamento per gli studenti ma inadeguati rispetto alle loro idee sulla didattica, è emersa come centrale rispetto ad entrambe le piste di ricerca/formazione seguite, tanto da aprire una strada collaterale di indagine, supportata da alcune evidenze raccolte durante il progetto, tutt'ora in corso di svolgimento.

#### **9.4 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 presentino 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.**

#### *9.4.1 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 (Braudel, 1998). 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 (Mattozzi, 2011). Il suo carattere **descrittivo** lo rende simultaneo e pertanto esclude dalla rappresentazione tutte le componenti legate all'operatore cognitivo «tempo» (Pentucci, 2016c), 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 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.

#### ***9.4.2 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.

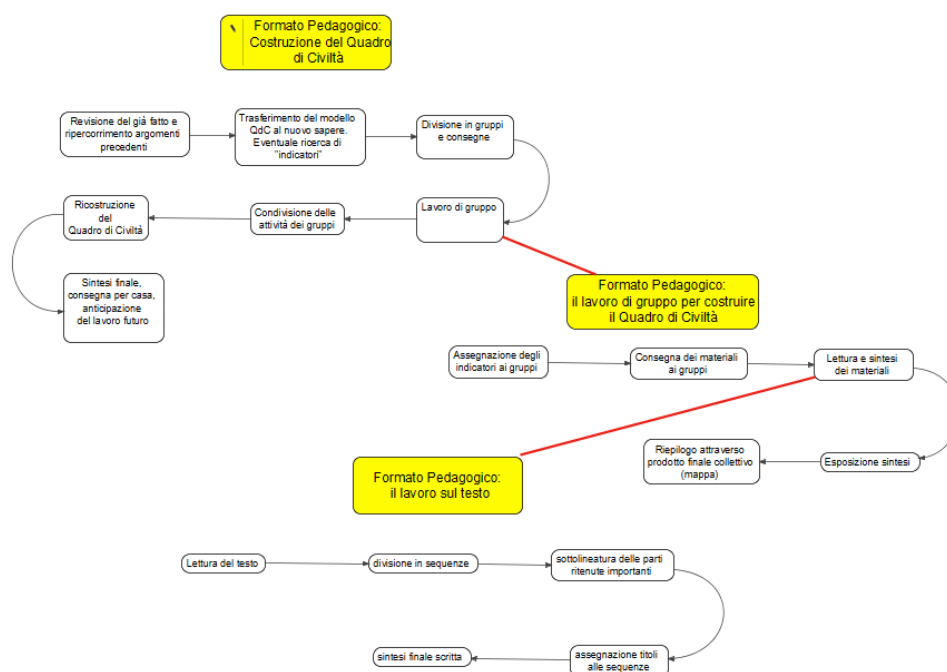
#### ***9.4.3 Il trattamento del testo***

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 fictional, 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 **tematico** 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 mappa seguente viene sintetizzato il processo ricorsivo dei formati pedagogici osservati nei video, mentre la tabella riporta a sostegno alcuni frammenti di verbalizzazioni delle insegnanti, che aiutano a comprendere il senso che tali formati assumono nella loro visione della didattica della storia.



Nella tabella 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.

Insegnante	1	6	7	2
<b>Quadro di civiltà</b>	<i>Ogni gruppo avrà un indicatore: per esempio la città, com'era la città oppure gli aspetti del commercio, dell'agricoltura...</i>	<i>Usiamo gli indicatori del quadro di civiltà, i soliti: l'economia, la cultura, gli aspetti insomma...</i>		<i>Li ho lasciati scegliere da soli quali categorie considerare del quadro di civiltà perché loro</i>



	<i>(intervista 24/02/2015)</i>	<i>sociali, familiari... li cerchiamo anche nei libri (intervista 27/05/2015)</i>		<i>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>
<b>Lavoro di gruppo</b>	<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>si 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>
<b>Trattamento del testo storico</b>	<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) Alla fine verranno 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>

### 9.5 Lo studio di caso longitudinale: il focus sulla trasformazione delle pratiche

Il secondo studio di caso consiste in un'analisi longitudinale, della durata di tre anni scolastici, operata sulla stessa insegnante e sulla stessa classe (3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> primaria),

con cicli di osservazione ripetuti ad intervalli regolari ed un costante colloquio con la docente ai fini dell'esplicitazione del suo pensiero in atto.

Tale segmento di indagine ha alla base un metodo **descrittivo, non sperimentale e non generalizzabile**, supportato da registrazioni, scritture e trascrizioni, adatto a comprendere la struttura complessa delle relazioni e delle procedure che caratterizzano il caso in sé, nella sua unicità e specificità ma anche utile ad aprire ulteriori ipotesi di ricerca su temi più vasti connessi all'idea di sviluppo professionale.

La profondità e la durata dell'analisi hanno reso adatto il caso a rilevare gli elementi di cambiamento (Ruspini, 2002). Infatti l'obiettivo del caso di studio è quello di cogliere gli elementi di trasformazione che il processo di Ricerca Collaborativa attivato con la docente ha generato sia nella sua prassi didattica, sia nella sua postura professionale.

I soggetti che hanno partecipato al percorso, interagendo tra loro, sono nel dettaglio i seguenti:

- **l'insegnante 1**, un'insegnante di scuola primaria di circa 50 anni, con una esperienza ventennale di insegnamento. Lavora da molti anni nello stesso Istituto Comprensivo, dove è indicata dalla dirigente scolastica come una delle eccellenze professionali della scuola ed alla quale affida compiti di coordinamento di gruppi e di organizzazione curricolare;
- **il gruppo classe**, seguito durante il terzo, il quarto ed il quinto anno di scuola primaria. È una classe a tempo pieno composta da 22 alunni, eterogenea per composizione etnica e di genere;
- **il team di 3 ricercatrici**, esperte di campi disciplinari differenti hanno condotto un'analisi di tipo plurale centrata sia sulle strutture, sia sulla didattica generale, sia sulla didattica disciplinare; tutte le ricercatrici hanno esperienze scolastiche pregresse.

Gli strumenti utilizzati e la tempistica relativa agli interventi sull'insegnante 1 sono sintetizzati nella tabella seguente:

	Primo anno (2013-2014) - Classe terza	Secondo anno (2014-2015)- Classe quarta	Terzo anno (2015-2016) - Classe quinta
<i>Intervista iniziale (il primo anno è doppia)</i>	13/01/2014 16/01/2014	10/02/2015	01/03/2016
<i>Intervista di esplicitazione sulla lezione 1</i>	21/01/2014	24/02/2015	02/03/2016
<i>Video lezione 1 (e successiva intervista agli studenti)</i>	29/01/2014	25/02/2015	04/03/2016
<i>Co-esplicitazione per l'assegnazione di senso</i>	18/02/2014	03/03/2015	03/05/2016
<i>Intervista di esplicitazione sulla lezione 2</i>	27/02/2014	23/04/2015	17/05/2016
<i>Video lezione 2 (e successiva intervista agli studenti)</i>	05/03/2014	24/04/2015	20/05/2016
<i>Co-esplicitazione per l'assegnazione di senso</i>	18/03/2014	04/05/2015	26/05/2016
<i>Intervista di esplicitazione sulla lezione 3</i>	31/03/2014	25/05/2015	-
<i>Video lezione 3 (e successiva intervista agli studenti)</i>	03/04/2014	25/05/2015	-
<i>Co-esplicitazione per l'assegnazione di senso</i>	05/05/2014	23/06/2015	-
<i>Visione video autonoma e riflessione scritta</i>	Estate 2014	Estate 2015	Estate 2016
<i>Intervista di restituzione conclusiva</i>	05/09/2014	22/09/2015	05/09/2016

## 9.6 L'apprendimento trasformativo

Partendo dall'assunto in base al quale l'apprendimento è il risultato di un'azione che modifica l'oggetto di sapere ma contestualmente modifica anche il soggetto che la compie, la **riflessività** in azione e sull'azione è portatrice 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 (Mezirow, 2003a). 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 facendo riferimento a 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 (2003b): la trasformazione degli schemi di significato, nel momento in cui quelli precostituiti si manifestino come non più adeguati alla situazione e 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).

### 9.7 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 tipici 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 (Leplat & Pailhous, 1977).

Come già precedentemente affermato, le tipicità 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 curriculum (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.

Gli elementi di cambiamento che saranno presi in esame sono centrati su tre aspetti della pratica:

1. **I formati pedagogici:** il cambiamento del senso che viene loro assegnato.
2. **La trasposizione didattica:** il cambiamento nella concettualizzazione del sapere insegnato e della sua messa in discorso nella macro e microprogettazione.

3. **L'utilizzo dei mediatori:** il cambiamento nella selezione, nello scopo ad essi attribuito e nel processo di operazionalizzazione a cui vengono sottoposti.

### *9.7.1 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 esser 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 ominazione 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'inesco 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 pianisfero 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)*

### ***9.7.2 Il cambiamento nella trasposizione dei saperi***

L'attenzione al processo di **trasposizione** dell'insegnante 1 e la triangolazione con i dati emersi sia dal percorso delle colleghe del piccolo gruppo, sia dai momenti di esplicitazione e discussione con il medio gruppo ha permesso di cogliere un punto nodale relativo sia alla macroprogettazione che alla microprogettazione, quello relativo alla selezione ed all'articolazione dei saperi da insegnare.

Ne è emerso un allineamento sostanziale dell'insegnante con quanto proposto dal manuale in adozione, che sostituisce nella pratica la scansione dei contenuti e le modalità di organizzazione degli stessi che un tempo erano inglobate nei programmi didattici. Il passaggio alla scuola delle Indicazioni, ove le discipline vengono descritte sulla base delle

competenze attese, lascia invece ai docenti i compiti di assiologizzazione dei saperi, a partire da semplici nuclei epistemologici generali a cui fare riferimento.

Il sussidiario così riempie il vuoto prescrittivo: la progressione dei contenuti, la scelta dei materiali, le operazioni cognitive proposte agli studenti rispecchiano infatti quelle tipiche del libro di testo, che l'insegnante mostra nell'intervista iniziale del primo anno, affermando:

*D.: Come decidi gli argomenti della tua progettazione?*

*R.: Sono quelli del libro di testo... li prendo dall'indice... come si fa di solito...*

*(Insegnante 1, intervista 13/01/2014)*

Le parole della maestra sono analoghe a quelle di altre insegnanti dello stesso ciclo scolastico, a cui è stata posta una domanda analoga:

*D.: Hai iniziato il percorso di terza a partire dalla storia della terra senza l'uomo?*

*R.: Sì sì, perché questo è il modo in cui viene presentata nel nostro sussidiario.*

*(Insegnante 6, intervista 10/02/2015)*

*D.: Cosa mi puoi dire della progettazione? Come la strutturi? Come scegli gli argomenti?*

*R.: Seguo le tappe proposte dal nostro manuale: i bambini hanno bisogno di un punto di riferimento che può essere il libro, anche se il nostro sussidiario... insomma, non mi soddisfa in pieno!*

*(Insegnante 2, intervista 16/01/2014)*

Le parole dell'insegnante 1 vengono confermate dalla prassi videoregistrata il 25/01/2014, relativa alla già citata lezione sull'origine della terra. Come già rilevato dai precedenti frammenti di interviste il problema di *dove collocare l'inizio della storia insegnata* non è presente tra il lavoro di scelta che devono operare nel costruire i loro percorsi. Infatti tutti i sussidiari risolvono al posto loro il problema, partendo dal Big Bang, ovvero dall'origine dell'universo, trattando in sintesi una serie di contenuti e di concettualizzazioni complesse, che richiederebbero competenze filosofiche, geologiche,



fisiche, biologiche specialistiche per essere rese accessibili ad alunni di otto anni, quali l'idea dell'infinito, la formazione della terra, la nascita e l'evoluzione delle specie viventi.

Per quanto riguarda la lezione in questione, l'idea di fondo è tratta dal sussidiario in adozione<sup>31</sup>; l'insegnante allestisce intorno alla proposta già strutturata nel libro un setting di apprendimento che prevede la drammatizzazione dei brani: quattro personaggi (interpretato dalle stesse insegnanti e da una collaboratrice scolastica) che rappresentano la scienza, la religione, il mito, la leggenda si fanno portavoce delle rispettive teorie sull'origine della Terra. (min. 0.00 - 18.05).

Dalle operazioni richieste successivamente ai bambini (dal min. 23,20) emerge una concezione a-storica o extra-storica dell'argomento trattato, ridotto ad una serie di ipotesi su cui esprimere una semplice opinione, nonostante gli estremi di complessità che esso porrebbe, sul piano delle competenze storiche.

Manca, nel pensiero dell'insegnante, una visione epistemologica solida della disciplina, al di là delle consuetudini di comunità sulla storia insegnata; il canone e l'assiologizzazione risultano eterodiretti, non frutto di una riflessione autonoma da parte dell'insegnante stessa.

Alla richiesta della ricercatrice di spiegare per quale motivo ritenesse opportuno iniziare l'insegnamento della disciplina dalla storia della terra senza l'uomo, anziché dalla storia dell'uomo sulla terra, l'insegnante 1 ha risposto sinteticamente «*perché inizia così il sussidiario*» (co-esplicitazione 18/03/2014).

In realtà l'insegnante 1 ignora che già porsi il problema di trattare la storia della terra senza l'uomo oppure iniziare dalla storia dell'uomo sulla terra (Brusa, 2003) aveva implicite di tipo storiografico molto profondi. Nel primo caso si tratterebbe di abbracciare una visione di Big History (Christian, 2005; 2014) in cui si intrecciano le discipline attorno a sezioni tematiche legate al concetto di evoluzione, in una prospettiva crossculturale, non lineare ma ricorsiva nel modo di ripercorrere il sapere geostorico; nel secondo caso prevarrebbe una visione più classica, antropocentrica, della storia intesa come *res gestae* (Rossi, 1969).

La visione delle prime videoriprese e le riflessioni condivise con le ricercatrici rispetto ad alcune approssimazioni evidenziate nel video, hanno agito sulla sua idea di

---

<sup>31</sup> F. Fortunato & G. Girotti (2009). *Il tempo dei draghi. Per la terza classe elementare*. Milano : Minerva Italica.

disciplina e l'hanno convinta della necessità di strutturarsi una conoscenza più profonda a livello metodologico ed epistemologico. Questo è uno degli elementi di consapevolezza di cui si è appropriata in seguito al percorso di formazione. Infatti a distanza di quasi due anni dall'avvio del percorso, l'insegnante 1 scrive:

*Devo studiare! Perché per pensare ad un ambiente di apprendimento ricco, complesso, motivante, devo essere supportata da una conoscenza profonda della disciplina. Se manca, risulta difficile anche problematizzare le misconoscenze che ci propongono i sussidi con cui ci confrontiamo.  
(verbalizzazione 03/09/2015)*

Ciò che appare profondamente mutato è l'approccio con l'insegnamento della disciplina, il ruolo che le si ascrive, la presa di coscienza rispetto alle proprie modalità ed alle proprie convinzioni.

*... non avevo mai riflettuto, mai così profondamente né sugli indicatori temporali, spaziali, sul concetto di tempo nel suo profondo significato...  
... ti fa riflettere [il percorso di ricerca] su qualcosa che altrimenti non faresti (...) a me ha fatto capire ciò che facevo. Perché per me era routine. Anche questo. La riflessione così profonda non si fa.  
(Co-esplicitazione 23/06/2015)*

In effetti il processo di trasformazione in atto diventa evidente nelle parole di Insegnante 1 rispetto alla progettazione del suo percorso di quarta primaria, all'inizio del secondo anno di analisi condivisa. Ha fatto esperienza di un nuovo modo di progettare e l'ha fatto proprio, ha compreso il concetto di competenza e la sua necessaria centralità nel processo, ha modificato l'approccio ai materiali, il loro ruolo e la loro funzionalità rispetto alle competenze attese.

*In genere all'inizio dell'anno sempre penso al mio percorso. Penso a come devo partire e dove devo arrivare. quindi un'idea ce l'ho fin dall'inizio. Mentre prima ce l'avevo perché sfogliavo il sussidiario, perché d'altra parte quelli erano i contenuti, adesso devo dire che il mio percorso è un pochino cambiato. Mentre prima utilizzavo come materiale fondamentale e quasi unico il sussidiario adesso dopo aver puntualizzato... non più tanto gli argomenti, ma la competenza, quello che voglio riuscire a conquistare ad ogni bambino a fine anno comincio anche a pensare ai materiali in funzione di alcuni... come dire... alcuni ... aspetti cognitivi che vorrei andare a stimolare in ogni bambino*

*(Intervista 10/02/15).*

L'insegnante assume nel tempo una visione olistica della progettazione e della programmazione di storia, come afferma in una delle interviste di co-esplicitazione rispetto alla propria percezione del suo rapporto con la trasposizione storica:

*il cambiamento è che non ho più i contenuti davanti uno dopo l'altro, ma una forma mentis, una struttura che voglio creare anche al bambino  
(Intervista 23/06/2015)*

Questa chiarezza di prospettiva nel costruire la macroprogettazione si esplicita anche nella microprogettazione e nella predisposizione dei singoli compiti osservati nel corso delle videoriprese.

Infatti nel corso del secondo anno sono state documentate tre lezioni, organizzate attorno a nuclei di competenza storica esplicitati e preventivamente definiti: una lezione sull'analisi dei sistemi economici delle antiche civiltà, nel primo millennio a.C.; una lezione sul lessico strumentale della disciplina, in particolare su fonti e storiografia; una lezione di riepilogo su alcune civiltà precedentemente approfondite, strutturata per Quadri di Civiltà.

Confrontando i relativi video con le analoghe videoriprese dell'anno precedente si notano i seguenti tratti di cambiamento, che mettono in discussione lo schema ricorsivo proprio dell'insegnante:

1. **L'avvio della lezione aveva, precedentemente, scopo immersivo e motivante.** La docente infatti creava dei setting didattici teatrali, nei quali i bambini erano accolti da oggetti simbolici che avevano come scopo quello di stimolare la curiosità. A partire dal secondo anno invece l'insegnante apre sempre con una breve presentazione in cui esplicita l'obiettivo cognitivo specifico (la contemporaneità di sistemi differenti per la prima lezione, il lessico storico per la seconda, la ricostruzione del sapere attraverso il quadro di civiltà per la terza).
2. **Lo spazio d'azione lasciato ai bambini cambia natura.** Inizialmente la docente lasciava loro ampi spazi di parola ma mettendo in atto il formato pedagogico della «richiesta di opinione», in cui la domanda si configura come «Cosa ne pensi?» rispetto ai materiali presentati oppure «Cosa vorresti sapere», legato all'idea di

scoperta ed all'intenzione di suscitare negli alunni meraviglia e curiosità già evidenziato.

Nel corso del processo invece lo spazio d'azione degli alunni diventa più parcellizzato e soprattutto organizzato attorno ai processi cognitivi dichiarati e messi in atto: l'insegnante chiede di riprendere contenuti o concetti precedentemente affrontati che verranno riutilizzati, per esempio nel video del 25/02/2015 in cui il taglio della lezione è sugli aspetti economici di alcune civiltà studiate, chiede se sia chiara la definizione di economia, corregge il tiro rispetto ad un intervento relativo alle tecniche agricole, mostra sulla mappa la localizzazione geografica delle civiltà implicate, richiamando alcune caratteristiche legate allo spazio. Il formato pedagogico della richiesta di parere e annotazione su carta da parte dell'insegnante viene smantellato, le domande hanno altra funzione.

3. **Lo spazio di parola dell'insegnante si contrae.** La sua postura accentratrice anche degli spazi di parola all'interno della lezione è emerso come problema per la stessa insegnante fin dalla visione del primo video. Una semplice rilevazione quantitativa dà conto di tale percezione: nella prima lezione per ben 40 minuti la parola della maestra è pressoché ininterrotta, anche nel momento in cui raccoglie le opinioni dei bambini: infatti non si limita a porre la domanda, ma la ribadisce, sostiene i singoli nelle risposte, rielabora ed esplica le varie risposte. Accompagna con la verbalizzazione orale anche i momenti di trascrizione su foglio delle parole dei bambini. L'insegnante, nonostante la presa di coscienza immediata di tale invasività, non sa limitarla. Il cambiamento, in termini sia di quantità che di qualità del detto, si nota solo nei video del secondo anno. Nella prima videoregistrazione (25/02/2015) la presenza della maestra è ancora predominante, tuttavia sia il tono di voce, più basso e meno concitato, sia la scansione della prima parte della lezione mostrano un cambiamento notevole nel suo atteggiamento. Cambia anche la modalità di porre domande ai bambini. Infatti nei primi video l'insegnante 1 tende a ripetere la domanda fino a che non riceve la risposta che si attende e che ha già preformulato, a volte suggerendone l'avvio o parlando sopra alle risposte degli alunni (Video del 25/01/2014, min. 27.21; min. 30.00. Video del 05/03/2014, I parte, min. 4.34). Queste domande chiuse le sono necessarie per proseguire nel discorso che ha già preparato e di

fatto escludono o rendono meno fondanti i processi regolativi, in quanto l'insegnante non considera le risposte che possono deviare dal suo obiettivo e conduce il dialogo al fine di renderlo funzionale all'esito prestabilito (Altet, 2003). Il rivedersi in azione ha evidenziato questo comportamento ed è stata così in grado, nel tempo, di contrastare questo schema con un controschema (Perrenoud, 2006), messo in atto attraverso una regolazione intenzionale.

Il nuovo modo di porre domande realmente aperte ai bambini fa sì che essi non si esprimano più solo per dare opinioni personali, piaceri o dispiaceri. Essi iniziano a porre questioni centrate sui saperi, a problematizzarli. L'insegnante, che prima pur accogliendo senza giudizio ogni tipo di risposta, non la riutilizzava mai nella didattica, ora comprende la generatività della parola degli alunni e la rilancia per avviare nuove fasi del compito.

La videoformazione in questo caso ha agito non come **video-modeling** (Masats e Dooly, 2011), per far adeguare i comportamenti dell'insegnante ad un paradigma prescritto, ma per facilitare la presa di coscienza. La maestra ha acquisito e fatto proprio un nuovo schema attraverso la riflessione sulla propria pratica e la messa in discussione di essa, favorite da una visione cognitiva dei video e dall'accompagnamento delle ricercatrici.

### 9.7.3 Il cambiamento di logica sui mediatori

Altro elemento di trasformazione riguarda la scelta, l'uso e l'operazionalizzazione degli oggetti mediatori scelti dall'insegnante per costruire il dispositivo didattico. È emblematico in questo senso, per cogliere la presa di coscienza, il seguente frammento di intervista:

*R.: adesso, dopo gli incontri fatti con voi, quando penso ai materiali mi creo una serie di problemi. Prima uno li sceglieva spesso in base ai gusti, ora è più complicato quindi dovrò pensare...*

*D.: Che cosa vorresti da questi materiali?*

*R.: la prima cosa è l'obiettivo. Devono far sì che l'obiettivo sia più o meno raggiunto.*

*D.: devono sviluppare un contenuto?*

*R.: sì, e devono tendere allo sviluppo di un traguardo di competenza.*

*(Co-esplicitazione 5/05/2014)*

La considerazione è stata fatta al termine di un anno scolastico in cui dai video o dalle interviste è emersa una serie di mediatori per lo più analogici o attivi, che mostravano un chiaro orientamento nella significazione che l'insegnante assegnava all'oggetto nella prassi didattica. Infatti nel corso dell'anno vengono narrate o documentate: il riallestimento di un piccolo museo di fossili (intervista del 22/01/14); una simulazione di tessitura attraverso telaietti di legno costruiti dalla docente stessa (intervista del 16/01/14); una drammatizzazione effettuata da quattro insegnanti che impersonano quattro teorie sia mitiche, che religiose, che scientifiche sull'origine della terra (video del 29/01/14); una valigia contenente oggetti legati secondo varie analogie all'origine dell'uomo (video del 05/03/14).

L'intenzionalità dell'insegnante nel proporre tali mediatori è quella di attivare la curiosità e la motivazione all'ascolto da parte degli alunni, la dimensione estetica ed emozionale nel presentare il compito è molto importante:

*Devono essere belli dal punto di vista dell'apparenza. Devono essere comunque belli, accattivanti. Il bambino deve rimanere comunque incuriosito da quello che noi proponiamo.  
(intervista del 13/01/14).*

L'attenzione prioritaria dell'insegnante è rivolta al benessere del bambino, inteso in un senso ampio: è convinta che passando attraverso le emozioni e cercando di coinvolgerli in maniera totale nel dispositivo si possano aiutare gli alunni ad apprendere. La dimensione immersiva è favorita anche dalla musica classica che l'insegnante tiene di sottofondo quando avvia la lezione e che la aiuta a «far rilassare, a rendere sereni i bambini» (intervista del 16/01/14).

*a me la prima cosa che interessa è rendere motivante l'approccio perché credo che così i bambini diano il meglio di sé. Quindi cerco di essere meno dogmatica possibile per cercare di coinvolgerli emotivamente.  
(intervista del 22/01/14).*

Oltre alla tipologia di mediatore, anche la sua operazionalizzazione risulta legata alla dimensione emotiva. Le domande che l'insegnante pone, monodirezionali, o le operazioni che i bambini devono compiere sul o con il mediatore non servono per mobilitare precisi aspetti di competenza storica, ma hanno la funzione di attivare i bambini e stimolare la partecipazione all'attività.

In tale quadro i mediatori sono considerati strumenti evocativi e non generativi di sapere. Servono ad introdurre il bambino nell'argomento, a suscitare curiosità, a stimolare la motivazione verso le attività proposte.

*...faccio domande per capire non se... hanno capito... ma vado sul livello emozionale, non so, se gli oggetti richiamano un sentimento, una memoria, un ricordo. Cerco di capire cosa possono significare quegli oggetti per loro... così poi posso usarli, nel mio percorso.  
(intervista 27/02/2014)*

Come è chiaro, ai mediatori vengono attribuiti significati e funzioni che vanno al di là del processo di categorizzazione, sostituzione e correlazione propri del mediatore analogico (Rivoltella, 2014), diventano oggetti transizionali che devono trasportare gli alunni entro l'atmosfera che l'insegnante cura nell'allestimento del setting didattico. Hanno significati profondamente simbolici e restituiscono una dimensione di apprendimento per scoperta, ove la scoperta è destinata a suscitare meraviglia più che a costruire competenze.

*Pensavo di preparare loro una valigia, che per noi è simbolica perché l'ho sempre usata, ogni volta che abbiamo iniziato un nuovo argomento e ... come dire... è come se ci fosse qualcosa di magico in lei, ci introduce in un altro mondo, ci aiuta ad attraversarlo, ci accompagna nella scoperta...  
(Intervista 27/02/2014)*

Il punto di svolta nell'uso e nel significato attribuito ai mediatori e la conseguente differenza nell'istruire il compito è osservabile in un momento preciso del percorso, corrispondente alla fine del primo anno di progetto e maturata, secondo le parole di Paola, dalla riflessione suscitata in seguito al confronto sia con le ricercatrici, nei momenti di co-esplicitazione, sia con i pari, nel corso dei laboratori del medio gruppo.

Durante l'incontro del 7 marzo 2014 infatti si era discusso del problema dei mediatori ed erano stati analizzati degli artefatti progettuali prodotti da alcuni docenti, per comprendere quali aderenze avessero con le modalità di mediazione proprie dei libri di testo, di quali stereotipi storici fossero portatori e come avrebbero potuto sfuggire al rischio di banalizzazione e/o produzione di misconoscenze, modificando il mediatore utilizzato.

Tra gli strumenti alternativi proposti ai docenti era presente un mediatore multimediale scientificamente validato: una animazione relativa al processo di Ominazione curata dal genetista britannico Stephen Oppenheimer (2004) della Bradshaw foundation, prodotta per scopi divulgativi e non didattici, reperibile liberamente in rete. Il materiale è stato analizzato per capire di quali competenze storiche poteva essere attivatore in un eventuale utilizzo in classe. Paola, che si è dimostrata fin dall'inizio un'insegnante riflessiva, disponibile ad interrogarsi e a mettersi in discussione, ha riconosciuto il mediatore come potenzialmente rilevante rispetto alle criticità che aveva autodiagnosticato nel proprio processo di trasposizione e azione didattica, relative agli operatori cognitivi «spazio» e «tempo».

Nel video che ne documenta il dispositivo allestito (3/04/2014) si nota che, soprattutto nella fase di avvio della lezione, non riesce ad abbandonare del tutto la modalità immersiva e le strategie motivanti che le sono consuete; utilizza come di solito fa il mediatore all'inizio e la sua immaterialità, che non le permette un approccio impattante sulla curiosità dei bambini, la spinge a fare una piccola presentazione, che sostituisca gli elementi di mistero e di sorpresa:

*adesso vedremo una cosa bella bella, ma io non vi dico niente, vi lascio la sorpresa (min. 00.04.03);  
oggi faremo una cosa nuova, che non avete mai visto (min. 00.06.23).*

Cambia tuttavia la logica della consegna che successivamente alla visione del video propone ai bambini: non più la richiesta di una loro opinione o impressione, ma la rilevazione degli aspetti cognitivi di cui il materiale è portatore. Infatti ne fa osservare le varie parti, evidenziando gli strumenti della disciplina utilizzati (planisfero e linea del tempo), e chiede quali siano gli aspetti del processo che si possono direttamente osservare. I bambini colgono subito gli elementi di contemporaneità, il percorso dei flussi e decodificano i simboli che rappresentano i vincoli climatici o di altro tipo che li modificano. Le loro considerazioni questa volta non cadono nel vuoto perché l'insegnante ha esaminato in profondità il mediatore e può aprirne parti ipertestuali per fare gli approfondimenti richiesti.

Tale cambiamento non è generato soltanto dal diverso tipo di mediatore: infatti A. vive gli stimoli del percorso di formazione laboratoriale e dell'analisi condivisa sulle



proprie pratiche come momenti perturbativi del proprio agire. Riflette sui concetti condivisi, rielabora e prova a riversare in azione ciò su cui riflette, spostando il centro dei compiti che propone verso l'oggetto culturale, in una dimensione maggiormente cognitiva.

La riflessione a posteriori sugli aspetti di cambiamento osservabili nel video è stata condotta con l'insegnante in più occasioni e l'importanza del mediatore viene sempre sottolineata dalla docente con valenza trasformativa, come si evince dal frammento di intervista seguente:

*R.: sì quel mediatore: è come se avesse cambiato qualcosa in me, non era il solito documento, il materiale, il file scaricato da internet... lì c'era un mondo. Mediatori come quello sono proprio fatti per i bambini di oggi, facili da capire ma ricchissimi di spunti...*

*D.: anche un altro linguaggio...*

*R.: Sì, anche*

*D.: E anche la visione globale*

*R.: esatto, io non pensavo che fosse possibile... proporre nello stesso tempo... lo spazio, il tempo... è così immediato.*

*D.: Faccio un'ipotesi: è come se ti avesse riorientato?*

*R.: Probabilmente, perché avevo bisogno di un richiamo, di un input...*

*D.: è come se avessi avuto lo stimolo a cambiare*

*R.: sì, mi ha fatto capire che dovevo svoltare. Era ora.*

*(co-esplicitazione 23/06/2015)*

Ciò si può osservare nelle lezioni analizzate nel secondo e nel terzo anno di progetto il cambiamento non risulta superficiale, limitato alla sperimentazione di una pratica, ma profondamente incisivo sugli schemi di pensiero della docente. La scelta dei materiali, la loro organizzazione, la loro mediazione diventano gli aspetti centrali attorno ai quali progetta il microdispositivo quotidiano, consapevole che un materiale valido e scientificamente solido sostiene il compito e può guidare le operazioni dei bambini attivando processi di apprendimento significativo.

L'insegnante infatti predispone e, per la prima e la seconda lezione del secondo anno, delle cartelle in previsione del lavoro in gruppi che ha progettato (intervista del 24/02/15 e del 23/04/15).

Non abbandona quindi il formato pedagogico relativo al lavoro di gruppo che le era consueto e riteneva proficuo in termini sia cognitivi che formativi, ma ne riorganizza

il senso modificando i singoli compiti assegnati ai gruppi e precisando l'obiettivo finale a cui il prodotto collettivo dovrà rispondere.

Le cartelle contengono materiali selezionati da supporti storici validati (storiografia esperta, riviste di settore, fonti iconografiche tratte da siti scientifici), corredati da consegne dettagliate e scritte per i bambini rispetto al lavoro da svolgere. Durante le due lezioni è possibile osservare che grazie ai mediatori il lavoro dei bambini nei gruppi procede autonomamente, l'insegnante gira per controllare e dare alcuni feed back ma la sua presenza è molto discreta: si può affermare che essa sia «nascosta» nel dispositivo (Damiano, 2013) e diriga attraverso di esso le azioni degli studenti.

Tale processo influisce anche sulla riflessione che la docente ha attivato in merito al sapere storico ed al processo di trasposizione nella sua sostanza:

*Ho cominciato veramente a riconsiderare, ripensare l'insegnamento della storia, ma proprio completamente...  
io non avevo mai pensato, così in profondità, agli indicatori temporali, al concetto di tempo in maniera così profonda...  
(restituzione 22/09/2015)*

Le osservazioni precedentemente riportate in merito all'assunzione del mediatore come elemento centrale nella progettazione del compito ed il suo ruolo trasformativo nelle modalità di pratica dell'insegnante sono state confermate nel corso del terzo anno di co-analisi.

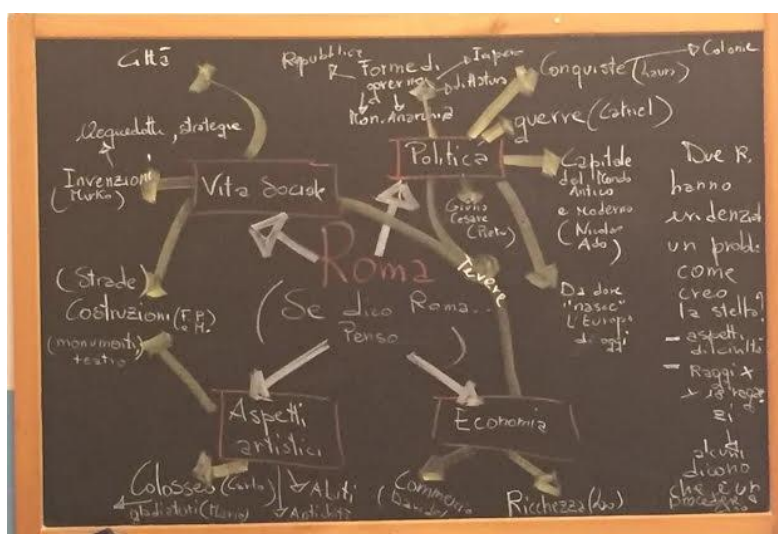
*Adesso, dopo i laboratori fatti con voi, quando penso ai materiali mi pongo una serie di problemi: il primo è l'obiettivo, poi devono aiutare a sviluppare un traguardo di competenza, devono aiutare gli alunni ad operare in maniera critica.  
(intervista 22/09/15)*

In questo periodo il ciclo di raccolta-analisi-riflessione basato sul protocollo di strumentazioni e tecniche precedentemente illustrato è stato ripetuto per due volte, riprendendo due lezioni.

La prima lezione riguarda lo spazio mediterraneo ed è costruita a partire da un video che ne mostra alcune caratteristiche. L'insegnante, fermandolo in alcuni momenti topici, guida i bambini a cogliere le informazioni storiche e fornisce in contemporanea

altri materiali, testuali ed iconici, per integrarlo, confutarlo, approfondirlo. Il mediatore si fa traccia organizzativa del compito stesso (video del 04/03/16).

La seconda lezione è un esempio di generatività del compito. Il mediatore utilizzato per l'attività progettata consiste in una mappa co-costruita dai bambini in una precedente lezione, durante la quale hanno cercato di socializzare le informazioni ingenue e le conoscenze pregresse che già possedevano attorno al topic, e di sistematizzarle in forma di mappa. In questo caso l'insegnante guida i bambini ad utilizzare tale mappa, in un processo che passa dalla trasposizione alla ricostruzione (vedi cap. ...) per strutturare e tematizzare un sapere utile successivamente per costruire quadri di civiltà (video del 20/05/16). Si è verificato il passaggio dalla raccolta di opinioni dettate da impressioni o emozioni indotte dal mediatore alla raccolta di dati storici utili per la co-progettazione del processo successivo di apprendimento. Il formato pedagogico del quadro di civiltà non esce dalla pratica dell'insegnante e risulta ben consolidato anche nelle modalità di organizzazione del sapere esplicitate dai bambini attraverso la mappa, ma viene risignificato, smontato e riutilizzato con obiettivi precisi e rispettando l'aspetto di competenza per il quale esso è stato concepito, ovvero quello della tematizzazione.



Esso viene percepito dall'insegnante come *boundary object*, ovvero come uno strumento di confine tra mondi e risorse comunicative differenti (Rossi, Giannandrea, Magnoler, 2010), in grado di orientare l'insegnante nella mediazione del sapere e gli studenti nella sua appropriazione profonda, grazie alle connessioni di cui è portatore. In pratica rivela connettività tra concetti e forme di produzione varie che permettono a tutti di riconoscersi e di utilizzarlo in base ai propri stili e di costruire reti di

concettualizzazioni multiple. Di fatto entrare in contatto con oggetti portatori di cultura digitale, oggetti ibridi in continuo *morphing*, ha permesso all'insegnante ed alla classe di rivedere alcune modalità di produzione di artefatti che meglio rappresentano il sapere profondo e multiplo necessario alla strutturazione del pensiero storico. Infatti, osservando i prodotti di classe, è possibile notare la tendenza al meticciamiento, per cui ora si riproduce nell'analogico la complessità della multimedialità.

Da artefatti rigidi, in grado di reificare un solo aspetto di competenza per volta, si passa ad artefatti complessi, che tendono di mettere in connessione aspetti diversi, di sovrapporre dimensioni spaziali e temporali, di simulare la simultaneità di operazioni diverse che prevedono la coesistenza in contemporaneità di più attività cognitive (Rivoltella, 2006), come nelle due immagini sottostanti: la prima improntata alla monodimensionalità della rappresentazione del tempo, banalizzata nella logica del segmento temporale e della successione, la seconda che tenta di mettere in relazione tempo e spazio, in una logica multidimensionale, in cui il filo (la connessione) e la freccia (la durata) sono i simboli di una differente concettualizzazione geostorica.





## 9.8 Il Cambiamento dell'habitus professionale

*... 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!*

*(Verbalizzazione del 3/09/2015).*

Questa sorta di starting over viene condiviso dall'insegnante con le ricercatrici in una seduta di restituzione che ha permesso di mettere in luce come il cambiamento analizzato in termini di pratica avesse prodotto effetti apparentemente importanti anche nell'habitus della docente, nel suo modo di pensarsi e di identificarsi come insegnante.

Ovviamente un processo così profondo e ristrutturativo del sé non è esente da crisi: per ricominciare occorre infatti mettere in discussione quanto fatto in precedenza e soprattutto le convinzioni profonde che fino ad ora hanno guidato il suo vedersi come docente.

*D.: Per esempio: ci sembra che sia cambiata la percezione che tu hai di te stessa come insegnante.*

*R.: eh beh, se proprio devo essere sincera, io prima ero più sicura! adesso sono preoccupata. Tutto mi preoccupa: che cosa andare a studiare prima per proporre poi in classe? ma anche il come, come non rendere la disciplina narrazione banale?*  
*(Intervista del 22/09/2015).*

La preoccupazione è indice di un pensiero sull'azione che precede e segue l'azione in classe e dunque la rende più consapevole, frutto di scelte ragionate, non più di una sicurezza nel fare acquisita grazie all'esperienza.

Accanto all'inevitabile spaesamento che un cambiamento di paradigma può portare, tuttavia emerge l'assunzione di un ruolo differente, più esperto, all'interno della propria scuola. Il professionista infatti non è solo colui che detiene competenze didattiche ed epistemologiche forti, ma anche l'organizzatore, l'animatore della comunità, il punto di riferimento tra i pari:

*D.: come guadagno tuo professionale, c'è o non c'è?*

*R.: sicuramente sì, alla grande! Un'altra cosa che faccio spesso è quella di condividere con qualche collega, prima no, la sicurezza ti porta a fare da sola, invece adesso no, si cerca di condividere, di discutere, di cercare insieme, di ripensare insieme e questo è un altro aspetto che ha arricchito il percorso.*

*[...] Quest'anno abbiamo coinvolto più persone. In commissione ci siamo io, F. e due o tre per ogni plesso, ma tutto l'istituto è coinvolto, poi ci siamo messi a discutere, noi abbiamo raccontato la nostra esperienza, poi loro l'hanno riportato nei plessi. È come se tutti avessero partecipato al cambiamento. Abbiamo proposto la bozza di curriculum e tutti hanno detto va bene! adesso aspettiamo... poi non so... (Intervista del 22/09/2015).*

La riflessione sul proprio agito rappresenta la finalità ultima dell'intero progetto di formazione: è la competenza professionalizzante ritenuta centrale nel processo di ricerca collaborativa. Ha come obiettivo la riconfigurazione critica dei percorsi didattici e delle strutture di pensiero proprie degli insegnanti.

Tale competenza di ripercorrimiento e ripensamento che adesso l'insegnante 1 è in grado di mobilitare si è sviluppata lungo il percorso, non eterodiretta dalle ricercatrici tramite inviti verbali o prescrizioni. Essa è stata il naturale esito dell'accompagnamento effettuato nei confronti dell'insegnante, cercando, attraverso i rilanci e le interazioni, di far emergere il suo pensiero profondo. In questo modo ha progressivamente assunto la postura appresa nelle situazioni di confronto all'interno delle sue modalità di lavoro, ricomotandosi (*io ho proprio ricominciato*) come professionista riflessiva (Schön, 1993).

L'acquisizione di questa competenza di autoanalisi incide anche sulla visione professionale dell'insegnante (Sherin & Van Es, 2005). Si struttura nel tempo un allineamento tra pratico e teorico sia nell'individuare le sequenze video ritenute

significative, sia nel cogliere i retropensieri e le concezioni che guidano l'azione, sia nel linguaggio utilizzato per verbalizzare, sia nei riferimenti teorici.

La videoanalisi è dunque anche strumento e mezzo attraverso il quale il cambiamento avviene e si struttura, in un percorso che prevede una fase di decostruzione delle precedenti concezioni, una di ricerca e di riflessione su di sé, oltre che sulle proprie azioni, per giungere alla ridefinizione della propria figura professionale rispetto al contesto nel quale agisce.

Il rivedersi e l'analizzarsi in azione le scardina una serie di routines, che le confermavano il suo essere «una brava insegnante» in quanto attrezzi operatori facilitanti rispetto alle situazioni didattiche. L'evidenza del video mette in crisi l'efficacia di molti dei suoi schemi, sa che deve ripensare e ristrutturare, progettare in modo ordinato percorsi lunghi. Dice di sé: «*sono alla ricerca...*», non precisando di cosa, ma evidenziando di aver assunto un'altra delle dimensioni essenziali della professionalità docente, quella appunto di ricerca.

Non può più attingere a repertori che, messi in discorso nel video, ora mostrano i loro limiti, rispetto anche alle nuove esigenze che la stessa insegnante ha sviluppato, grazie alla riflessione. È diventata consapevole che la trasformazione non è punto di arrivo, ma postura costante della sua nuova veste professionale.

## CONCLUSIONI

Il bilancio tracciabile al termine della ricerca deve essere analizzato secondo le due logiche che ne hanno guidato tanto la progettazione e la strutturazione, quanto la messa a punto e lo svolgimento: il piano della **formazione** dei docenti ed il piano della **ricerca** sulle pratiche (Vinci, 2014; Perla, 2015).

Entrambe le dimensioni vanno esaminate inoltre a partire dal doppio mandato assegnato al progetto stesso (la riflessione sulla **trasposizione didattica**, finalizzata alla costruzione del **curricolo di Geostoria** e l'analisi delle **strutture ricorsive dell'azione** a scopi trasformativi) ed in relazione ai prodotti realizzati ed agli esiti ottenuti, di cui si è dato conto nella seconda e nella terza parte dell'opera.

Il triennio di progettualità ha permesso di rispondere alle domande di ricerca poste in essere al momento dell'avvio del percorso e soprattutto ha aperto, in relazione ad esse, nuove piste di lavoro e formulato ulteriori interrogativi sui quali spostare l'indagine.

Le conclusioni possibili in tal senso sono solo provvisorie: infatti, in linea con l'intero impianto del lavoro, le risposte ottenute e gli esiti raggiunti sulla base delle evidenze raccolte sono a loro volta generative di ulteriori idee da commettere alle teorie di riferimento, da verificare e validare.

Per questo motivo si darà conto del risultato acquisito per ciascuna delle ipotesi di lavoro tanto in termini di formazione che in termini di ricerca ma si cercherà anche di definire quali sono le ulteriori strade successivamente percorribili attraverso l'approfondimento di alcuni aspetti che si sono prospettati alla luce dei risultati stessi, delle nuove domande aperte e delle tesi già postulate, in merito alle quali è già in essere la progettazione di altri percorsi di **Ricerca Collaborativa** (Desgagné, 1997; Lenoir, 2012).

La ricerca legata al progetto RAIN infatti ha avuto come primo e forse non previsto esito la capacità di far emergere, mettendo in dialogo teorici e pratici rispetto all'azione didattica quotidiana, una serie di problematiche e di interessanti spunti latenti nel sistema scolastico ma sicuramente nodali in termini di innovazione didattica e di professionalizzazione della figura del docente (Rossi, Magnoler & Scagnetti, 2010; Magnoler, 2012). Dare voce agli insegnanti e restituire dignità e centralità alle loro pratiche (Amade-Escot, 2014) in quanto saperi da attenzionare attraverso la ricerca è



risultato un importante punto di svolta per pianificare percorsi di indagine di ampio respiro sulle diverse dimensioni del processo di insegnamento - apprendimento.

### **La trasposizione didattica: spunti e questioni aperte**

La prima ipotesi di ricerca da cui ha preso avvio il lavoro, fa riferimento alla possibilità di accompagnare gli insegnanti in un processo di riflessione e ristrutturazione del processo di trasposizione didattica; essa ha posto, come esito atteso, il rinnovamento dell'idea di curriculum, a partire dagli elementi di originalità presenti nella definizione che ne danno le Indicazioni Nazionali del 2012, dall'esame delle teorie sul curriculum esistenti a livello sia nazionale che internazionale e soprattutto dal modo in cui si reifica nella prassi didattica dei docenti. L'applicazione pratica della ristrutturazione messa in atto è stata agita nell'insegnamento della Geostoria, disciplina borderline sia perché non codificata a livello normativo, anche se presente in alcune situazioni scolastiche, sia perché ancora oggetto di dibattito sul piano teorico ed epistemologico (Pentucci, 2016c).

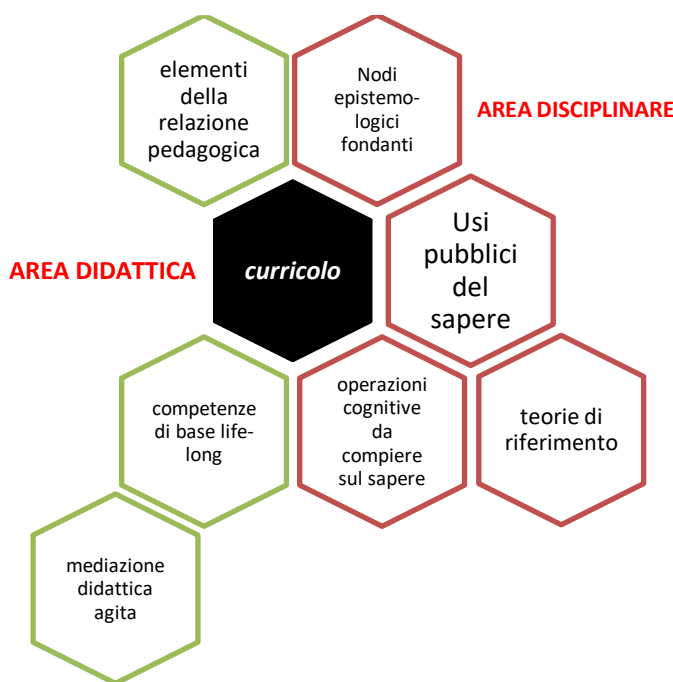
Sul piano della formazione degli insegnanti la costruzione collaborativa del curriculum di Geostoria, accompagnata dalle riflessioni dei ricercatori/formatori che hanno scandito ogni fase ritenuta significativa nel percorso, ha consentito di mettere in luce due elementi che sono stati riconosciuti dai docenti stessi come ineludibili all'interno di un percorso di professionalizzazione: la trasposizione come competenza professionale che conferisce significato all'atto di insegnare e la reificazione della stessa in una progettazione **multiestrato** che da un lato supera le rigidità e le schematizzazioni della burocrazia della documentazione scolastica e dall'altra sia un vero strumento **flessibile, orientante e generativo** per il lavoro tanto del docente quanto dello studente (Margiotta, 2016).

Il curriculum come sapere - strumento, co-costruito, generativo e situato nella realtà di riferimento è esso stesso strumento formativo in grado di dare conto della professionalità del docente in termini di competenze didattiche e disciplinari, ma anche di relazione con gli alunni, di organizzazione e pianificazione dell'ambiente di apprendimento, di ricorsività fattiva tra teoria e pratica.

Ne emerge un **sistema - curriculum**, molto più complesso della tradizionale pianificazione di contenuti e dichiarazione di intenti sulla base di obiettivi da raggiungere, in cui si incrociano gli aspetti profondi dell'epistemologia della disciplina e la trasversalità

delle competenze di base di cui la scuola è solo uno dei soggetti chiamati ad occuparsi, ma senza dubbio quello che ha il ruolo non delegabile di organizzarne, codificarne ed esplicitarne gli aspetti osservabili e verificabili in situazione.

Si tratta di un sapere messo in discorso, che partecipa di una struttura didattica e di una struttura disciplinare, che i docenti devono assumere come orizzonte di senso del proprio lavoro quotidiano, ma anche di strumento pratico attraverso il quale svolgere tale lavoro.



Nell'ambito di tale quadro tracciato nel corso della sperimentazione, a partire dalla supposta centralità attribuita alla trasposizione didattica, si è aperta la problematica, sollevata dai docenti stessi, dell'accesso da parte dell'insegnante al sapere sapiente, ovvero ad una epistemologia disciplinare, nel caso specifico legata agli ambiti storico e geografico, vasta e specialistica. Tale necessità, riconosciuta nel momento in cui se ne è sentita l'imprescindibilità nelle varie fasi di strutturazione del curriculum, in particolare in relazione all'assiologizzazione e quindi alla definizione dei nodi fondanti di sapere, è diventata un problema da affrontare e da risolvere: come può un insegnante, in particolare di scuola primaria, chiamato ad insegnare più discipline diverse, delle quali (tutte o in parte) spesso non ha una preparazione universitaria specifica, accedere

all'epistemologia di ciascuna di esse? Come affrontare il problema dell'aggiornamento professionale rispetto ad un panorama così complesso?

La questione del sapere ha investito inoltre anche l'ambito controverso dei **mediatori** didattici a disposizione degli insegnanti, in particolare quello del libro di testo. I manuali scolastici infatti, in particolare per quanto riguarda la storia, risultano rimediazioni frutto di rimaneggiamenti editoriali di altri precedenti testi scolastici, portatori di eccessive banalizzazioni, semplificazioni e ritenuti poco in contatto con il sapere sapiente di cui dovrebbero essere essi stessi prodotto di trasposizione (Pentucci, 2015c).

Il superamento o la sostituzione del manuale è una questione controversa anche se lungamente dibattuta nella comunità scolastica, che ha dato luogo a sperimentazioni di varia natura e vario esito.

Ma all'insegnante può essere delegato anche tale aspetto della mediazione didattica? Può il curricolo, se inteso come artefatto digitale aggregatore di mediatori significativi e validati, far diventare marginale il ruolo del manuale nella didattica quotidiana?

Tali interrogativi sono stati ovviamente devoluti alla ricerca, che li ha ri-presi in carico all'interno della più ampia riflessione messa in atto sul curricolo come strumento multimodale della e per la trasposizione didattica.

La procedura che si è cercato di sviluppare sul piano teorico, attraverso un procedimento sia induttivo, che partisse cioè dall'analisi dell'esistente, sia ricorsivo, che connettesse continuamente i significati attribuiti alla pratica con le teorie di riferimento, per risignificare le pratiche stesse, è stata quella di sistematizzare la disciplina Geostoria attraverso lo strumento curricolo. Di fatto si è giunti alla strutturazione di un **framework** teorico e concettuale, che si ispira alle linee epistemologiche storiografiche e geografiche più recenti, quelle relative alla **world history** ed alla **big history**, in cui gli aspetti di comunicazione e divulgazione, propri della dimensione scolastica, insegnata, della disciplina, fanno riferimento alla public history.

Si è così tentato di aggiungere un contributo al processo di definizione dello statuto epistemologico della disciplina Geostoria, notoriamente oggetto di confronto e di attenzione a livello accademico, sia da parte della comunità degli storici che da quella dei geografi, contributo che ha provato a coniugare la visione prettamente disciplinare, legata al sapere, con una visione pedagogico/didattica maggiormente attenta agli aspetti di

mediazione, di mobilitazione di competenze specifiche, di reificazione in pratica insegnata ed appresa.

Il **framework**, restituito alle scuole per una sua sperimentazione sul campo, può diventare la risposta ai problemi sollevati dai docenti stessi: esso si pone da un lato come punto di riferimento epistemologico, in quanto conduce il docente verso l'incontro con il sapere esperto, declinandone gli aspetti ritenuti essenziali, i nodi epistemologici fondanti, le piste di approfondimento da seguire. Dall'altro, se sviluppato in profondità come strumento tecnologico da utilizzare fisicamente in classe, con gli studenti, e collaborativamente con i colleghi insegnanti ma anche con i ricercatori, è anche **un libro di testo aumentato**, un deposito di mediatori tanto grezzi quanto operazionalizzati, un percorso tra materiali esperti e materiali mediati. È la trasposizione didattica resa concreta e visibile.

Quali questioni sono ancora da comprendere? Sicuramente l'idea che tale framework possa diventare un modello, sia nella modalità attraverso la quale è stato costruito, partendo dall'incontro tra la pratica e la teoria, sia nell'impianto strutturale pensato e messo in atto per la Geostoria.

Quindi l'elemento aperto è quello della **trasferibilità del processo** e dell'idea di curriculum ad altri ambiti disciplinari e la sua **generalizzazione** in uno strumento a disposizione della didattica (Ritchie, Lewis, Nicholls & Ormston, 2013).

Se ciò appare intuitivamente possibile per quanto riguarda discipline affini a quelle testate, la sfida sta nell'applicazione in discipline diverse per impianto e struttura, scolasticamente meno fondate sui saperi e più sulle abilità, come la lingua o la matematica. Sono proprio questi gli ambiti nei quali è stato avviato un nuovo percorso di ricerca e di sperimentazione che connette la presente ricerca con altre, legate al learning design, partendo appunto dalle nuove ipotesi emerse.

### **L'analisi dei formati pedagogici per trasformare la pratica: sostenibilità e modellizzazione del percorso**

La seconda ipotesi di ricerca è stata fondata sulle modalità più opportune per strutturare percorsi di professionalizzazione dei docenti, di cui i docenti stessi fossero attori e non semplici recettori o spettatori.

La logica seguita è stata quella di considerare la professionalizzazione non come un'acquisizione di competenze, ma come una postura che i docenti potessero progressivamente assumere rispetto al proprio lavoro, prendendo coscienza dei significati impliciti e non evidenti insiti nell'azione didattica, al fine di innescare il cambiamento.

Sul piano della formazione è stato possibile mettere a punto un vero e proprio itinerario nell'**epistemologia della pratica** (Schön, 1993), attraverso un coinvolgimento diretto ed attivo di un gruppo di insegnanti disponibili ad una profonda riflessione e ristrutturazione non tanto dell'agire didattico, ma delle convinzioni e delle strutture che tale agire guidano e direzionano.

L'alleanza tra il team universitario ed il gruppo di docenti implicati ha costituito una vera e propria **comunità di ricerca** tra scuola ed università, ove la prima trasformazione significativa osservata negli insegnanti è stata 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.

Soprattutto gli insegnanti hanno preso coscienza che le loro pratiche progettuali e didattiche, nel momento in cui vengono opportunamente documentate e raccolte, rappresentano un interessante e significativo corpus di materiale per la professionalizzazione e la formazione. In questo senso **l'accompagnamento** del ricercatore/formatore è essenziale per avviare una modalità di riflessione e ripensamento rispetto all'azione che sia costante e introiettata nel proprio essere professionista.

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 sul 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.

Tale compito è stato demandato alla ricerca: il mandato consegnato ai ricercatori infatti non si limitava ad un generico invito ad osservare e valorizzare la pratica ed il

pensiero ad essa connesso, bensì aveva lo scopo di costruire una struttura per la formazione professionale metodologicamente fondata, che avesse le caratteristiche della **replicabilità** e, possibilmente, di essere ripensata anche per un utilizzo autonomo da parte dei docenti.

La centratura sui **formati pedagogici** ha consentito di rispondere a tale esigenza in termini di orientamento nell'osservazione della pratica: **cosa osservare?** I formati infatti sono sequenze di azione facilmente identificabili, in quanto ricorsivi e strutturati, nella prassi sia del singolo docente che dei docenti, in termini più generali e trasversali (Veyrunes, 2016). Concentrando l'attenzione su di essi risulta più semplice assolvere alla prima necessità che si presenta nei contesti di analisi: la selezione. Distinguere e riconoscere quali possano essere i segmenti significativi da attenzionare rende accessibile in termini di tempo e di posizione degli obiettivi di osservazione.

La seconda domanda riguarda il **come osservare**: il protocollo messo a punto per la ricerca è evidentemente complesso e non può essere gestito se non attraverso la reciprocità di intervento tra docente e ricercatore, in quanto prevede dispositivi che hanno ragione d'essere solo in termini di collaborazione, quali l'intervista o la co-esplicitazione.

All'interno del protocollo va isolato il discorso relativo alla **videoanalisi**, pratica che offre, anche sul piano teorico, numerosi orizzonti di intervento sperimentabili anche come microdispositivo non necessariamente accompagnato dall'indagine su altre tipologie di tracce (Santagata, 2012).

Lo sviluppo della **professional vision** come competenza del docente professionista si pone in tale contesto e le diverse applicazioni prese in esame offrono spunti replicabili in contesti differenti.

Tuttavia, in termini di ricerca, restano aperte due questioni, strettamente interconnesse tra loro: la prima riguarda l'accompagnamento da parte del ricercatore: essa 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 precedente nasce da un ulteriore problema, che è stato immediatamente evidenziato nel corso della ricerca: la **sostenibilità** del processo (Fornasa & Salomone). Essa si declina in diversi aspetti:

**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 qui illustrato. Per poter indagare la trasformazione profonda, partendo dall'identificazione dei formati pedagogici, necessita inoltre di un tempo disteso di osservazione che almeno copra un triennio. Al di sotto di tale durata infatti non sarebbe possibile porre in essere lo studio di caso longitudinale.

**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.

Pensare all'insegnamento in termini di **professionalità** richiede quindi una serie di considerazioni sulle modalità più agevolmente applicabili alla situazione scolastica reale ma anche sulla indispensabile presa in carico da parte del docente di una nuova dimensione dell'essere insegnante.

La ricerca può offrire modelli e linee guida sostenuti dalla teoria che tuttavia non possono restituire risultati se non sottoposti alla prova della pratica.

L'idea di fondo è, ancora una volta, nel **connubio** tra ricerca e formazione e nella messa a processo di spazi di collaborazione e co-azione tra teorici e pratici per arrivare all'elaborazione di sistemi di professionalizzazione **semplessi** (Berthoz, 2011), generativi di teorie di riferimento dedicate e specifiche che meglio aiutino a definire ed a strutturare, all'interno della professione docente, i processi e le modalità affinché tale professionalità diventi strutturale per il sistema e posturale per il singolo individuo.



## BIBLIOGRAFIA

- Abbot, A. (1991). The Order of Professionalization: An Empirical Analysis. *Work and Occupations*, 18, 355-384.
- Achiam, M. (2014). *Didactic Transposition: From theoretical notion to research programme*. Paper presented at ESERA, Neveshir, Tyrkiet, Denmark.
- Acocella, I. (2008). *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano : Angeli.
- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, XVII, 2, 139-150.
- Adúriz-Bravo, A., & Izquierdo-Aymerich, M. (2009). A research-informed instructional unit to teach the nature of science to pre-service science teachers. *Science & Education*, 18(9), 1177-1192.
- Ajello, A.M. (2002). *La competenza*. Bologna : Il Mulino.
- Ajello, P., Sharma, U., & Sibilio, M. (2016). The role of teachers' perceptions for inclusive teaching: why plan teacher education on simplex theory?. *Italian journal of educational research*, 16, 11-22.
- Allen, D., & Ryan, K.A. (1969). *Microteaching*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (1997). *La pédagogie de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Altet, M. (1999). *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement - apprentissage*. Nantes : CRDP.
- 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 le 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, & P. 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, P. 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 P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, 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. (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. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en Éducation*, 19, 18-29.
- Anadón, M., & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains: une forme de recherche participative. *Recherches participatives: multiples regards*, 1, 13-30.
- 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.
- Ardoino, 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.
- Ardoino, 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.
- Arthur, J., & Philips, R. (ed.) (2000). *Issues in history teaching*. London & New York : Routledge.
- 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.
- Avanzini, G. (1996). *L'éducation des adultes*. Paris : Anthropos.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma : Carocci.
- Baldacci, M. (2010). *La dimensione metodologica del curriculum. Il modello del metodo didattico*. Milano : Angeli.

- Bandura, A. (1996). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azioni*. Trento : Erickson.
- 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.
- Barthes, R. (1988). *Il brusio della lingua. Saggi critici IV*. Torino : Einaudi
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Philadelphia, Open University Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago : University of Chicago Press.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari : Laterza.
- Beauchesne, A., Céline, G., & Dumoulin, M.J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 377-395.
- Becker, H. S. (1998-99). Categories and Comparisons: How We Find Meaning in Photographs. *Visual Anthropology Review* 14, 3-10.

- 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.
- Beillerot, J. (1994). «Savoir». In *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.
- Bélangier, P. (2015). *Parcours éducatifs: Construction de soi et transformation social*. Montréal : La Presse de l'Université de Montréal.
- Benigno, F. (2013). *Parole nel tempo. Un lessico per pensare la storia*. Roma : Viella.
- 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 : Angeli.
- Bichi, R., (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano : Vita e Pensiero.
- Bideaud, J. (1991). *Les chemins du nombre*. Lille : Septentrion.

- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., & Roditi, E. (2007). Recherche codisciplinaire sur les pratiques enseignantes: quels modes de coopération avec les praticiens observés?. *Éducation et francophonie*, 35(2), 55-81.
- Bloch, M. (2009). *Apologia della storia. O Mestiere di storico*. Torino : Einaudi.
- Bobbit, F.J. (1918). *The curriculum*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Bonaiuti, G. (2010). *Didattica attiva con i video digitali: metodi, tecnologie, strumenti per apprendere in classe e in rete*. Trento : Erickson.
- Bourassa, M., Bélair, L., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 35(2), 1-11.
- Bourassa, M., Leclerc, C., & Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible. *Recherches Qualitatives*, 29(1), 140-164.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. London : Sage.
- Bourdieu, P. (2005). *Il senso pratico*. Roma : Armando.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants: analyse sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-91.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-90.
- Boyle, B., & Charles, M. (2016). *Curriculum Development. A Guide for Educators*. Los Angeles : Sage.
- Braudel, F. (1998). *Storia misura del mondo*. Bologna : Il Mulino.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 75-87.
- Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (2007). Éditorial. Les organisateurs de la pratique enseignante. *Recherche & Formation*, 56, 5-14.

- Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (eds.) (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées. *Recherche et Formation*, 56.
- Bruner, J. (1978). *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma : Armando.
- 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.
- Bruner, J. (1999). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma : Armando.
- Brusa, A. (2012). Paesaggi storici, paesaggi essenzializzati, *Quaderni dell'Istituto Alcide Cervi*, 8, 15-19.
- Brusa, A. (2013). Storia e geografia. Tra pericoli, speranze e nuovi strumenti. In G. Goretti (ed.), *La storia nei programmi della scuola primaria dall'Unità ad oggi* (pp. 59-67). Perugia : Editoriale Umbra.
- Brusa, A., Brusa, A., & Cecalupo, M. (2003). *La terra abitata dagli uomini*. Bari : Progedit.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- 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.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Le Seuil.
- Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2015). Per una Didattica come Scienza dell'Istruzione. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 40-51.
- 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. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma : Carocci.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma : Carocci.
- 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.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 157-239.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris : Hachette
- Christian, D. (2005). *Maps of Time. An introduction to Big History*. Los Angeles, University of California Press.
- Christian, D. (2014). *Big History. Between Nothing and Everything*. New York, McGraw-Hill Education.
- Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano : Angeli.
- Clanet, J. (2007). Un organisateur des pratiques d'enseignement : les interactions maître-élèves. *Recherche & Formation*, 56, 47-66.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012) Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 3(1), 4-18.
- Clauzard, P., & Veyrunes, P. (2007). Analyse croisée » d'une séance de grammaire au cycle 2. *Recherche et formation*, 56, 109-119.
- Clément, P. (2000). La recherche en didactique de la biologie. In P. Clément, H.R. Dahmani, F. Khammar (eds.), *Didactique de la biologie. Recherches*,



- innovations, formations* (pp. 11-28). Blida (Algérie) : Ecole Nationale Supérieure de l'Hydraulique.
- 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. (2008). *Travail et pouvoir agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Coltri, L., Dalola, D., & Rabitti, M.T. (eds.) (2013). *Geo-storie d'Italia. Un'alleanza possibile*. Castelguelfo : Cenacchi.
- Corkin, S. (2013). *Permanent present tense: the man with no memory, and what he taught the world*. London : Penguin.
- 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.
- Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie*, 128, 97-106.
- Couture, D. (1988). Présentation. Enjeux actuels en sociologie des professions. *Sociologie et sociétés*, 20(2), 5-7.
- Cronbach, L.J. (1975). Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology. *American Psychologist* 30(2),116-127.
- Cujbă, T.-O. (2015). Reconstruction of Contents by Reported To The Idea of Didactic Transposition. *International Journal of Social and Educational Innovation*, 2(3), 91-102.
- 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. (2004a). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia : La Scuola.
- Damiano, E. (2004b). Didattica ed epistemologia. Indagine sui fondamenti di alcuni modelli d'insegnamento, *Pedagogia e Vita*, 4, 75-106.
- Damiano, E. (2006a). *La nuova alleanza. Temi, problemi, prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia : La Scuola.
- Damiano, E. (2006b). Modelli di programmazione educativa. Il posto del soggetto. In M.L. De Natale (ed.), *Pedagogia e giustizia* (pp. 9-38). Milano : I.S.U.
- Damiano, E. (2007). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano : Angeli.
- Damiano, E. (2010a). Factum et Verum convertuntur. Gli insegnanti come fonti della ricerca didattica. *Education, Sciences and Society*, 1, 41-52.
- Damiano, E. (2010b). *Jean Piaget. Epistemologia e didattica*. Milano : Angeli.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano : Angeli.
- D'Amore B., Fandino Pinilla M. I., Marazzani I., & Sbaragli S. (2008). *La didattica e le difficoltà in matematica*, Trento : Erickson.
- 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 Luna, G. (2004). La passione e la ragione. Il mestiere dello storico contemporaneo. Milano : Bruno Mondadori.
- De Luna, G. (2011). *La repubblica del dolore. Le memorie di un'Italia divisa*. Milano : Feltrinelli.

- 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. Bernarz (eds.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp.51-76). Québec : 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 du 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 Education*, 1, 7-18.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, 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.
- Desgagné, S., Bernarz, N., Lebus, P., Poirier, P., & 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.
- Develay, M. (1993). À propos de transposition didactique en sciences biologiques, in M. Develay, J.P. Astolfi (eds.), *La didactique des sciences* (pp. 119-138). Paris : PUF.
- Develay, M. (ed.) (2005). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris : ESF.

- Di Bari, C. (2012). Attualità di Neil Postman: il modello ecologico tra sociologia, pedagogia e filosofia dell'educazione. *Studi sulla Formazione*, 15(1), 117-144.
- Diamond, J. (2005). *Collapse. How societies choose to fail or succeed*. New York, Viking.
- Dozza, L., & Chianese, G. (eds.) (2012). *Una società a misura di apprendimento*. Milano : 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 Antropología Social*, 16, 39-66.
- Duit, R., Gropengieber, H., Kattmann, U., Komorek, M., & Parchmann, I. (2012). The Model of Educational Reconstruction - A Framework for Improving Teaching and Learning Science. In D. Jorde, J. Dillon (eds.), *Science Education Research and Practice in Europe. Retrospective and Prospective* (pp. 13-38).
- Durand, M. (2015). Travailler et apprendre: vers une approche de l'activité. In Bourgeois, É., Durand, M. (eds.). *Apprendre au travail* (pp.15-32). Paris : PUF. Rotterdam : Sense Publishers.
- Durand, M., & Filliettaz, L. (2009). Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie ? in M. Durand, L. Filliettaz (eds.), *Travail et formation des adultes* (pp. 1-34). Paris : PUR.
- Durey, A., & Martinand, J.L. (1994). Un analyseur pour la transposition didactique entre pratiques de référence et activités scolaires, in G. Arzac & coll. (eds.). *La transposition didactique à l'épreuve* (pp. 73-104) Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Durkheim, É. (1999). *La divisione del lavoro sociale*. Torino : Einaudi.
- 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.

- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Cad Management Revue*, 14, 532-550.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale : Yale University Press.
- 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.
- Fabbri, L. (2009). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 35-55.
- Fabbri, L. Striano, M., & Melacarne, C. M. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano : Angeli.
- Fabri, M : (2005). Robinson et le travail enseignant : essai sur l'irrationalité de l'action, Symposium REF (Réseau Éducation et Francophonie) *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*, Montpellier, 15-16 septembre 2005.
- 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.
- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli, strumenti*. Lecce : Pensa Multimedia.

- Ferrari, S. (2012). Forme e ambiti della progettazione. Indicazioni operative. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 217-234). Brescia : La Scuola.
- Feuerstein, R. (1990). *The theory of structural cognitive modifiability*. Washington : National Education Association.
- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 87, 1-20.
- Finlay, L. (2008) A dance between the Reduction and Reflexivity: explicating the "Phenomenological Attitude", *Journal of Phenomenological Psychology*, 39, 1-32.
- Finley, L., & Gough, B. (eds.) (2003). *Reflexivity: a practical guide for researchers in health and social science*. Oxford : Blackwel.
- Flandin, S., & Ria, L. (2012). *Vidéofornation des enseignants: apports de la didactique professionnelle*. In 2ème Colloque International de Didactique Professionnelle. Disponible in [http://didactiqueprofessionnelle.ing.com/page/colloque-2012-nante.\(ver.il.10/01/2017\).](http://didactiqueprofessionnelle.ing.com/page/colloque-2012-nante.(ver.il.10/01/2017).)
- Fornasa, W., & Salomone, M. (2007). *Formazione e sostenibilità*. Milano : Angeli.
- Fourez, G. (1990). *Éduquer. Écoles, Étique, Societé*. Paris : Persée.
- Frabboni, F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo : Sellerio.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Roma - Bari : Laterza.
- Franke, M. L., Kazemi, E., & Battey, D. (2007). Understanding teaching and classroom practice in mathematics. In F. Lester (ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 225-256). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Freidson, E. (1984). *La profession médicale*. Paris : Payot.
- Freidson, E. (1986). *Professional power. A study of the Institutionalisation of Formal Knowledge*. Chicago ILL : University of Chicago Press.

- Friedmann, G. (1964). *Le travaille en miettes. Spécialisation et loisirs. Nouvelle édition revue et argumentée*. Paris : Gallimard.
- 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.
- Gallerano, N. (1995). *L'uso pubblico della storia*. Milano : Angeli.
- Galliani, L. (2015). Buona università per la buona scuola. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 9-15.
- Gambi, L. (1973). *Una geografia per la storia*. Torino : Einaudi.
- 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.
- Genovese, L. (2005). *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica. Riflessioni e proposte per il tirocinio*. Roma : Armando.
- Gerring, J. (2006). *Case study research: principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giaconi, C., Rodrigues, M. B., Rossi, P. G., Capellini, S. A., & Vastola, R. (2013). Body and Didactics. Possible directions of international research. *Education Sciences & Society*, 4(1), 135-150.
- Giannandrea, L. (2010). Valutazione come formazione. Pratiche di promozione dell'identità personale e professionale per studenti e docenti. *Education sciences and society*, 1, 109-119.
- Giannuli, A. (2009). *L'abuso pubblico della storia. Come e perché il potere politico falsifica il passato*. Parma : Guanda.

- Giorda, C. (2014). *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*. Roma : Carocci.
- Giorda, S. (2006). Il cammino della cartografia dall'astrazione al paesaggio: la terra vista da Google Earth. In E.S. Reale, R. Cirino (eds.), *Atti del convegno "Identificazione e valorizzazione delle aree marginali"* (pp. 247-251). Campobasso : ArtDecò.
- Giordano, A. (2006). *Frames. Frammenti di architettura e paesaggio*. Padova : Cortina.
- 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.
- Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge, professional lives*. Buckingham : Open University Press.
- 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 lifelong 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.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Torino : Einaudi.
- Guasti, L. (2012). *Didattica per competenze. Orientamenti e questioni pratiche*. Trento : Erickson.
- Hadij, C., & Baillé, J. (Eds.) (1998). *Recherche et éducation. Vers une «nouvelle alliance»*. Bruxelles : De Boeck.
- Hegel, G.W.F. (2010). *Lezioni sulla filosofia della storia*. Bari : Laterza.
- Holgersen, S.E., & Burnard, P. (2013). Different Types of Knowledges Forming Professionalism: A Vision of Post-Millennial Music Teacher Education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnanrd, S.E. Holgersen (eds.), *Professional knowledge in music teacher education* (pp. 189-201). New York : Routledge.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Hughes, E.C. (1958). *Men and their work*. Glencoe : The Free Press.
- 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.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: where old and new media collide*. New York : New York University Press.
- Joannert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 135-145.
- Jones, C. (2009). *Becoming a reflective practitioner*. Oxford : Wiley-Blackwell.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A., De Ketele, J.M. (2011). *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelles : De Boeck.

- Kant, I. (2004). *Critica della ragion pura*. Milano : Bompiani.
- Kattmann, U. (2004). Unterrichtsreflexion im Rahmen der Didaktischen Rekonstruktion. *Seminar - Lehrerbildung und Schule*, 10 (3), 40-49.
- Keeves, J. (1992). *Methodology and Measurement in International and Educational Surveys*. London : Pergamon Press.
- Kimchi, J., Polivka, B., Severson, J.S. (1991). Triangulation : Operational Definitions. *Nursing Research*, 40(6), 364-366.
- Kraus, B., & Gebauer, G. (2009). *Habitus*. Roma : Armando.
- Kress, G. (2015). *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Bari : Progedit.
- L'Hostie, M., Cody, N., & Laurin, N. (2011). Caractéristiques et particularités du groupe de discussion favorisé dans un dispositif de recherche collaborative en éducation. *Recherches qualitatives*, 29 (3), 198-213.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York : Basic Books.
- Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. Nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche & formation*, 57, 9-22.
- Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. Nouveaux regards sur le travail enseignant, *Recherche et formation*, 57, 9-22.
- Laplante, B. (2005). Cheminement éthique d'un chercheur engagé en recherche collaborative. *Revue de sciences de l'éducation*, 31(2), 417-440.
- Larson, M.S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley CA : University of California Press.
- Laurillard, D. (2014). Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie. Milano : Angeli.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions de l'organisation.

- Le Boterf, G. (1997). De la compétence à la navigation professionnelle. Paris : Les éditions de l'organisation.
- Le Boterf, G. (2010). *Professionnaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2011a). Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable. *Education Permanente*, 188, 97-112.
- Le Boterf, G. (2011b). *Ingénierie et évaluation des compétences, nouvelle édition*. Paris : Les éditions de l'organisation.
- Le Boudéc, G. (2001). Une posture spécifique. Vers une définition opératoire. In G. Le Boudéc, A. du Crest, L. Pasquiner, & R. Stahl (Eds.). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp. 129-181). Paris : L'Harmattan.
- 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, P. (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. (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.
- Lenoir, Y. (1996). Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raïsky et M. Caillot (eds.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 223-251). Bruxelles : De Boeck.
- Léonard, F., Pratiques de formes, pratique de formation, *Éduquer*, 6.
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue Européenne de psychologie*, 54 (2), 101-108.

- Leplat, J., & Pailhous, J. (1977). La description de la tâche. Statut et rôle dans la résolution des problèmes. *Bulletin de Psychologie de la Sorbonne*, 27, 729-736.
- Lévinas, E. (1974). *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*. Milano : Jaka Books.
- Limone, P. (2012). *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*. Bari : Progedit.
- Losito G. (2004). *L'intervista nella ricerca sociale*. Bari : Laterza.
- Lussi Borer V., Yvon F., Durand M. (2015), Introduction, in V. Lussi Borer, M. Durand, F. Yvon (eds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 7-31), Louvain La Neuve : De Boeck.
- Magnoler, P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata : EUM.
- 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. (2015a). Peer learning. An exercise in democracy. *Education Sciences and Society*, 6(1), 65-82.
- Magnoler, P. (2015b). l'analisi dell'insegnamento: situazioni e concettualizzazione dell'azione. in *Oltre i confini, lungo i margini* (pp. 34-38). Bologna : Università di Bologna.
- Magnoler, P., & Pentucci, M. (2016). Videos in teacher training. In L. Fedeli & P.G. Rossi (eds.), *Integrating Video into Pre-Service and In-Service Teacher Training* (pp. 146-167). Hershey : IGI Global.
- 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.
- 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.

- Mäntylä, T. & Nousiainen, M. (2014). Consolidating Pre-service Physics Teachers' Subject Matter Knowledge Using Didactical Reconstructionism. *Sciences and Education, 23*, 1583-1599.
- Mäntylä, T. (2012). Didactical reconstruction of processes in knowledge construction: Preservice physics teachers learning the law of electromagnetic induction. *Research in Science Education, 42*(4), 791-812.
- Margiotta, U. (2016). I futuri della scuola e la ricerca pedagogica. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 14*(2), 9-16.
- Martinand, J.L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire, in A. Terrise, *Didactique des disciplines* (pp. 179-224). Bruxelles : De Boeck.
- Martineau, S. (1991). 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.
- Martineau, S. (2008). L'identité professionnelle et l'insertion professionnelle : essai de problématique. *Formation et profession, 15*(1), 40-43.
- Martini, B. (2012). La didattica delle discipline, in Baldacci B. (ed.), *L'insegnamento nella scuola secondaria* (pp. 37-54). Napoli : Tecnodid.
- Marx, K. (1970). *Il Capitale. Edizione integrale*. Roma : Newton Compton.
- Masats, D., & Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education, 27*(7), 1151-1162.
- 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. (2003). L'histoire scolaire de ce treize dernières années en Italie dans le contexte européen, *Le cartable de Clio, 1*, 127-139.

- 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 : Angeli.
- Mattozzi, I. (2011). *Pensare la storia da insegnare. Vol. 1 Pensare la storia*. Castelguelfo : Cenacchi.
- Mattozzi, I. (2012). Insegnare la storia con le Indicazioni. In S. Loiero & M. Spinosi (eds.), *Fare scuola con le Indicazioni. Testo e commento. Didattica e spunti operativi* (pp. 61-71). Napoli : Tecnodid
- 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.
- Meirieu, P. (1991). *Le Choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educatore*. Bergamo : Junior.
- 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 09/01/2017).
- Merieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF.
- Meriggi, M., & Di Fiore, L. (2011). *World History. Le nuove rotte della storia*. Roma-Bari : Laterza
- Merleau Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Milano : Bompiani.
- Merriam, S.B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco : Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2003a). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow, J. (2003b). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education, 1(1)*, 58-63.
- Michelini, M.C. (2011). Il docente educatore. *Studium educationis, 1*, 63-74.
- Millerson, G.L. (1964). *The Qualifying Association*. London : Routledge.

- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano : Vita e Pensiero.
- 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. (2015). Une analyse interactionniste de la complémentarité des positions de savoir en recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 1, 103-118.
- 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. Prospettive epistemologiche*. Roma : Carocci.
- Mortari, L. (2011). La qualità essenziale della riflessione. *Educational Reflective Practices*, 1-2, 145-156.
- Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves: entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives*, 23.
- Niebert, K., & Gropengiesser, H. (2013). The model of educational reconstruction: A framework for the design of theorybased content specific interventions. The example of climate change. In T. Plomp, & N. Nieveen (eds.), *Educational design research - Part B: Illustrative cases* (pp. 511-531). Enschede : SLO.
- Nigris, E. (2015). Teaching transposition: toward significance and legitimizing of knowledge. *Education Sciences and Society*, 6(3), 51-64.
- 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, P. Perrenoud (eds.), *Former des*

- enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (pp. 213-228). Bruxelles : De Boeck.
- Noiret, S. (2008). Lo storico digitale tra formazione e didattica. *Mundus*, 2, 1000-1005.
- Noiret, S. (2011). La Public History. Una disciplina fantasma? *Memoria e ricerca*, 37, 9-35.
- Numa-Bocage, L. & Larere, C. (2006). Apprentissage du nombre au CP; sur quelques difficultés de conceptualisation. *Nouvelle revue de l'AIS*, 33,79-94.
- Numa-Bocage, L. (2007). La médiation didactique: un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 55-70.
- Nussbaum, M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna : Il Mulino.
- Olivieri, U.M. (ed.) (2001). *Un canone per il terzo millennio. Testi e problemi per lo studio del Novecento tra teoria della letteratura, antropologia e storia*. Milano : Bruno Mondadori.
- 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.
- Padoa Schioppa, C. (2010). *Transcalarità e adattabilità nel Landscape Urbanism*. Roma : Aracne.
- Paparella, N. (2009). Il curricolo. In N. Paparella (ed.), *Il progetto educativo, vol. II. Comunità educante, opzioni, curricoli e piani* (pp. 143-165). Roma : Armando.
- Paquay, L. (2012). Quels référentiels de compétences? Quels savoirs pour enseigner? Pour quelle formation professionnalisante? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 159-166.
- Paquay, L., & Wagner, M.C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione, in M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, & P. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti* (pp.149-174). Roma : Armando.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (1996) (ed.). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles : De Boeck.



- Parsons, T. (1951). *The social System*. New York : Free Press.
- Pastré P. (1999). - La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139, 13-35.
- 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.
- Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: La Ricerca basata su progetti (Design Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721-737.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma : La Nuova Italia.
- Pentucci, M. (
- 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.
- Pentucci, M. (2015c). Le immagini nei libri di storia per la scuola prima-ria. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 2(15), 129-144.
- Pentucci, M. (2016a). Train teachers to transform the didactic practices. A case study. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(2), 271-289.
- Pentucci, M. (2016b). Digital artifacts to change the teacher's practices. *REM - Research on Education and Media*, 8(1), 69-78.

- Pentucci, M. (2016c). Il curriculum verticale di Geostoria realizzato. In G. Rocca (ed.), *La formazione universitaria degli insegnanti di Geostoria nella scuola di domani. Supplemento a Liguria Geografia, 6-7-8*, 91-96.
- Pepin, M. (2014). Intégrer le points de vue des élèves dans les recherches en contexte scolaire: promesses théoriques et écueils pratiques de l'ethnographie visuelle. *Canadian Journal of Education*, 37(1), 163-183.
- Perla, L. (2015). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 1, 9-22.
- Perrenoud P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1998). Voyage autour des compétences: vers un métier nouveau? *L'éducateur*, 8, 22-27.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma : Anicia.
- Perrenoud, P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma : Anicia.
- Perrenoud, P. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. Analisi delle pratiche e presa di coscienza. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 175-200). Roma : Armando.
- Perrenoud, P. (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, P. Perrenoud (eds.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances* (pp. 79-96). Bruxelles : De Boeck.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Milano : Mondadori.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris : PUF.
- Pineau, G. (2010). L'accompagnamento come arte di movimenti solidali. In C. Biasin (ed.), *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti* (pp. 135-144). Milano : Angeli.
- Polanyi, M. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma : Armando.

- 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.
- Rabitti, M.T. (ed.) (2009). *Per il curricolo di storia. Idee e pratica*. Milano : Angeli.
- Reinfried, S., Mathis, C., & Kattmann, U. (2009). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion - eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. *Beiträge Zur Lehrerbildung*, 27 (3), 404-414.
- Reuter, Y., Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I., Lahanierreuter D. (eds.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : DeBoeck.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano : Angeli.
- Rey, B. (2007). *Les compétences professionnelles dans la transmission scolaire du savoir historique*. In R.M. Ávila, R. López Atxurra, E. Fernández de Larrea. *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / Universidad del País Vasco, pp. 33 - 54.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au «carré pédagogique». *ASp. la revue du GERAS*, (35-36), 183-200.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au «carré pédagogique». *ASp. la revue du GERAS*, 35-36, 183-200.
- 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.
- Richardson, V. (2002) (ed.). *Handbook of research on teaching. Fourth edition*. Washington DC: American Educational Research Association.

- Ricoeur, P. (1977). *La sémantique de l'action. I: Le discours de l'action*, Paris : Editions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Ritchie, J., Lewis, J., Nicholls, C. M., & Ormston, R. (eds.). (2013). *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. New York : Sage.
- Rivoltella, P.C. (2006). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma : Carocci.
- Rivoltella, P.C. (2014). *La previsione. Neuroscienze, apprendimento, didattica*. Brescia : La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2016). *Che cos'è un EAS. L'idea, il metodo, la didattica*. 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.
- Rocca, G. (2013). Le conoscenze e le abilità geografiche nel reclutamento degli insegnanti di materie letterarie. L'esperienza del recente concorso per la scuola secondaria. *Ambiente, società, territorio*, 5/6, 47-51.
- Roche, S. (2015). "We don't need no education": The radical implications of lifelong learning. *International Review of Education*, 61(1), 1-6.
- 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, & Fedeli L. (2015). Personalization, Adaptivity, Attunement. *JE-LKS*. 11(1), 11-24.
- Rossi, P. (1969). *Storia e Filosofia*. Torino : Einaudi.

- Rossi, P. G., Magnoler, P., & Scagnetti, F. A (2012). Professionalizzazione degli insegnanti: dai saperi per la pratica ai saperi della pratica. AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione* (pp.545-561). Roma : Armando.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano : Angeli.
- Rossi, P.G. (2014). Le tecnologie digitali per la progettazione didattica. *ECPS Journal*, 10, 113-133.
- Rossi, P.G. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Pedagogia oggi*, 2, 11-26.
- Rossi, P.G., & Giacconi, C. (eds.) (2016). *Micro-progettazione: pratiche a confronto. PROPIT, EAS, Flipped Classroom*. Milano : Angeli.
- 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., 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., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., Rosa, A. (2016). Initial Teacher Education, Induction, and In-Service Training: Experiences in a Perspective of a Meaningful Continuum for Teachers' Professional Development. In K. Dikilitaş, I. Hakki Erten (eds.), *Facilitating In-Service Teacher Training for Professional Development* (pp. 15-40). Hershey : IGI Global.
- Ruspini, E. (2002). *Introduction to longitudinal research*. Hove, UK : Psychology Press.
- Saboya, M. (2013). Vers la clarification d'un projet visant le développement d'une activité de contrôle chez les élèves. In N. Bednarz (ed.) *Recherche collaborative et pratique enseignante : regarder ensemble autrement* (pp. 69-76). Paris : L'Harmattan.
- Saint-Arnaud, J. (1999). *Enjeux éthiques et technologies biomédicales: contributions à la recherche en bioéthique*. Montreal : PUM.

- Saint-Arnaud, Y. (1993). Pratique, formation et recherche. Une histoire de poupées russes. In F. Serre (ed.) *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes* (p. 405-419). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Samurçay, R., & Vergnaud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefours de l'éducation*, 10, 49-53.
- Santagata, R. (2003). L'analisi di lezioni: nella formazione iniziale dei docenti. *TD*, 29(2), 32-39.
- 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., & Guarino, J. (2011). Using video to teach future teachers to learn from teaching. *Zdm*, 43(1), 133-145.
- 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.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, 97-106.
- Saujat, F., Amigues, R., & Faïta, T. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In L. Talbot & M. Bru (eds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 183-196). Rennes : PUR.

- Savoie-Zajc, L. (2013). Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire de l'écriture : quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action, *Recherches qualitatives*, 13, 73-89.
- Savoie-Zajc, L., & Dolbec, A. (1999). La recherche en partenariat: de nouveaux liens à développer entre universitaires et personnels scolaires. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 6(2), 189-202.
- Sawyer, R.K. (ed.) (2006). *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, New York : Cambridge University.
- Scagnetti, F. (2014). Un modello di formazione continua. *Scuola Italiana Moderna*, 3, 60-65.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Josey-Bass.
- Schön, D. (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Québec : Éditions Logiques.
- Schön, D. A. (1973) *Beyond the Stable State. Public and private learning in a changing society*. Harmondsworth: Penguin.
- 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.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 20(X), 1-32.
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and teacher Education*, 20(2), 163-183.
- Sherin, M. G., & Van Es, E. A. (2002). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475-491.
- Shulman, S.L. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Shulman, S.L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Shulman, S.L., & Shulman, J.H. (2008/2009). How and What Teachers Learn: a Shifting Perspective. *Journal of Education*, 189(1/2), 1-8.
- Sigaut, F. (2009). Techniques, technologies, apprentissage et plaisir au travail. *Techniques & Culture. Revue semestrielle d'anthropologie des techniques*, 52-53, 40-49.
- Smith, A. (1975). *La ricchezza delle Nazioni*. Torino : Utet.
- Squarcina, D. (2007). *Un mondo di carta e di carte*. Milano : Guerini.
- Staluppi, G.A. (1999). La geografia oggi. Implicazioni e proposte didattiche. In S. Macchietti, E. Damiano (eds.). *Epistemologia e didattica* (pp. 199-219). Roma : Bulzoni.
- Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York, NY: Free Press.
- Talbot, L. (2004). Intérêts et limites des apports de la recherche aux pratiques de l'enseignement. *Revue éduquer*, 8, 101-112.
- 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. (2016). L'évolution de la profession enseignante : 1960-2010. In C. Lessard, P. Doray (eds.). *50 ans d'éducation au Québec* (pp. 129-139). Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- Tardif, M., & Gautier, M. (2006). L'insegnante come attore razionale, quale razionalità, quale sapere, quale valutazione? In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P.



- Perrenoud (eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* (pp. 201-228). Roma : Armando.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive & analyse des compétences, in J.M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maillebouis, 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. (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., & 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.
- 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.
- Topolski, J. (1977). *Metodologia della ricerca storica*. Bologna : Il Mulino.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari : Laterza.
- Trincherò, R. (2013b). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 13(2), 52-67.
- Trincherò, R. (2014). Evidence Based Education. Per un uso consapevole dell'evidenza empirica in educazione. *Pedagogia e vita*, 71, 40-56.
- Trobia, A. (2005). *La ricerca sociale quali-quantitativa*. Milano : Angeli.
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *Revue Internationale de Sciences de l'Education*, 10, 5-16.

- Turri, E. (2014). *Semiologia del paesaggio italiano*. Padova : Marsilio.
- Tusini, S. *La ricerca come relazione. L'intervista nelle scienze sociali*. Milano : Angeli.
- Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 24(2)*, 244-276.
- 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.
- 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. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs? *Carrefours de L'éducation, 10*, 49-63.
- Vergnaud, G. (2001). Piaget visité par la didactique, *Revue Intellectica, 33(2)*, 107-123.
- Vergnaud, G. (2002). Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance, in J. Portugais (dir.), *La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur la pratique et sur la formation. Actes du Colloque GDM 2001* (pp. 6-27). Montréal : GDM.
- 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, P. (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. 01/10/2016).
- Veyrunes, P. (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, P. (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 les métiers de l'éducation* (pp. 33-48). Bruxelles : De Boeck.
- Veyrunes, P. (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, P. (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, P., & 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, P., 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.

- Vidal de la Blache, P. (1908). *Tableau de la Géographie de la France*. Paris : Hachette.
- Vienne, P. (2005). Carrière morale et itinéraire moral dans les écoles « de dernière chance » : les identités vacillantes. *Lien social et Politiques*, 53, 67-80.
- 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. (2004). *Le statut et le rôle de l'expert et du chercheur dans le travail d'analyse post-situation*. In Symposium coordonné par M. Altet et I. Vinatier: Une analyse plurielle d'une collaboration chercheur-praticien : confrontation d'analyses d'un entretien mené par un chercheur avec un enseignant expert d'une situation de classe, Actes du V<sup>o</sup> congrès international de l'AECSE, Paris CNAM, 1-4.
- 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., & Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 1, 137-170.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, 56, 95-108.
- Vinci, V. (2014). Percorsi di ricerca-formazione "utili" agli insegnanti Fra Education Benchmarks 2020 e prospettive di ricerca evidence-based. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 9(3), 133-140.
- Vygotskij, L. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Bari : Laterza.
- Vygotskij, L.S. (1985). *Pensiero e linguaggio*. Torino : Einaudi.

- Weber, M. (1991). *L'etica protestante e lo spirito del capitalismo*. Milano : Bur.
- Weber, M. (1999). *Economia e società*. Torino : Einaudi.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano : Cortina.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. London : Psychology press.
- Winsløw, C., Gronbæk, N. (2014). The ecological Klein's double discontinuity revisited : contemporary challenges for universities preparing teachers to teach calculus. *Recherche en Didactique de la Mathématique*, 34(1), 59-86.
- Wittorski R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.
- Wittorski, R., Briquet-Duhaze S. (2009). Dynamique de professionnalisation / développement professionnel d'enseignants: étude comparative entre les premier et second degrés. In Goigoux R., Ria L., Toczec-Capelle M.-C. (eds.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 45-60), Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. and Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- Woods, N. F., & Catanzaro, M. (1988). *Nursing research: Theory and practice*. St. Louis : Mosby Incorporated.
- Xypas, C. (2011). Se libérer du maître dans le constructivisme piagétien. In M. Xypas, M. Fabre, R. Hétier (pp. 31-41), *Le tiers éducatif. Une nouvelle relation pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Yeh, C., & Santagata, R. (2015). Preservice teachers' learning to generate evidence-based hypotheses about the impact of mathematics teaching on learning. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 21-34.
- 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.
- Zeni, J. (2001). *Ethical Issues in Practitioner Research. Practitioner Inquiry Series*. Willistone : Teachers College Press.