

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia

a cura di

Achille M. Notti
Maria Lucia Giovannini
Giovanni Moretti



Quaderni del Dottorato SIRD

1 / 2017

La Società Italiana di Ricerca Didattica con la collana **Quaderni del Dottorato SIRD** intende ribadire il proprio impegno nella formazione dottorale in Italia per contribuire allo sviluppo della ricerca e della riflessione scientifica sulle metodologie e le tecniche della ricerca educativa e didattica, principalmente di natura empirica e sperimentale.

Il progetto culturale della collana si propone di favorire il raccordo tra le scuole dottorali e di valorizzare sul piano scientifico i partecipanti, dottorandi e dottori di ricerca, ai Seminari SIRD.

I **Quaderni** intendono contribuire a fare "massa critica" e promuovere il confronto scientifico tra i dottorati di ambito educativo con riferimento particolare ai settori scientifici PED/03 (Didattica) e PED/04 (Pedagogia sperimentale).



Società Italiana di Ricerca Didattica

Quaderni del Dottorato Sird

collana diretta da Achille M. Notti

Comitato scientifico

Jean-Marie De Ketele • *Université Catholique de Lovanio*

Vitaly Valdimirovic Rubtzov • *City University di Mosca*

Giovanni Bonaiuti • *Università degli Studi di Cagliari*

Ettore Felisatti • *Università degli Studi di Padova*

Maria Lucia Giovannini • *Università di Bologna*

Maria Luisa Iavarone • *Università degli Studi di Napoli "Parthenope"*

Loredana Perla • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Patrizia Magnoler • *Università degli Studi di Macerata*

Giovanni Moretti • *Università degli Studi di Roma Tre*

Elisabetta Nigris • *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Comitato editoriale

Arianna Lodovica Morini • *Università degli Studi Roma Tre*

La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia

a cura di

Achille M. Notti, Maria Lucia Giovannini, Giovanni Moretti

Hanno collaborato alla revisione delle bibliografie
Bianca Briceag e Milena Pomponi
Università degli Studi Roma Tre

ISBN volume 978-88-6760-526-2



2018 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

- 9 *Presentazione*
Achille M. Notti
- 11 *Sollecitazioni “metodologiche” e riflessioni personali*
Maria Lucia Giovannini

Parte prima

- 17 L'uso dell'ePortfolio a sostegno delle transizioni professionali in direzione dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità | *The use of ePortfolio in support of job transitions towards lifelong learning and employability*
• **Alice Baldazzi** • Alma Mater Studiorum, Università di Bologna
- 35 Prendersi cura da lontano: i progetti di sostegno alla genitorialità transnazionale per le madri migranti provenienti dai paesi postsocialisti. Uno studio di caso multiplo | *Caring from abroad: the projects supporting transnational parenting for migrant mothers coming from postsocialist countries. A multiple case study*
• **M. Bertagnolli** • Alma Mater Studiorum, Università di Bologna
- 55 La pedagogia interculturale nella formazione dei docenti. Una ricerca-azione condotta sul territorio ternano | *Intercultural pedagogy in teacher training. A research-action on Terni*
• **N. Capotosti**, Sapienza Università di Roma

- 73 Insegnare a leggere in modo efficace: la ricerca formazione come modello per promuovere qualità ed efficacia nell'insegnamento | *Teaching reading effectively: the training research as a model to promote quality and effectiveness in teaching*
• G. Castellana • Sapienza Università di Roma
- 95 La qualità inclusiva della scuola: dalle pratiche didattiche al profilo del docente inclusivo | *Inclusive quality of school: from didactic practices to the inclusive teacher profile*
• G. Ferrara • Università degli Studi di Palermo
- 119 Comunità engaged che apprendono: uno studio sull'efficacia di strategie student-centred nel contesto universitario italiano | *Learning engaged community: studying the efficacy of student-centred strategies in the academic context*
• A. Giuliani • Università Roma Tre
- 133 Strategie innovative per la formazione dei futuri docenti | *Innovative strategies for initial teacher training*
• E. Gülbay • Università degli Studi di Palermo
- 151 "Insegnanti accessibili" Percorsi di glottodidattica inclusiva | *Accessible Teachers. Inclusive Language Teaching Paths*
• F. Machì • Università degli Studi di Palermo
- 173 English Language Knowledge of First-Year University Students on Performance-based Tests | *Conoscenza della lingua inglese degli studenti universitari del primo anno sui performance test*
• S. Mitrovic • Sapienza Università di Roma
- 185 Strategie di apprendimento e prospettive temporali nella didattica universitaria | *Learning strategies and time perspectives in University teaching*
• F. Rossi • Università Roma Tre
- 205 Insegnare e imparare a scrivere nella scuola secondaria di II grado. Sintesi di una ricerca | *Teaching and learning to write in the Upper secondary school. Synthesis of a research*
• L. Rossi • Sapienza Università di Roma

- 223 Allievi con disturbi specifici di apprendimento: apprendimento auto-diretto e metodo di studio | *Students with Learning Difficulties: self-directed learning and study method*
• M. Traversetti • Università Roma Tre

Parte seconda

- 239 Laboratorio permanente di educazione alla lettura: una ricerca-azione nella scuola primaria e secondaria di I grado | *A Permanent Reading Education Laboratory: an action research in a primary and secondary school*
• B. Anelli • Università degli Studi di Padova
- 255 La ricerca-formazione: uno strumento per costruire Comunità di Pratica Democratica | *Participatory Action Research: a building tool for a Democratic Practice Community*
• C. Boeris • Università di Torino
- 275 Il patrimonio culturale immateriale: una sfida pedagogica | *Intangible Cultural Heritage: a pedagogic challenge*
• S. A. De Santis • Università del Salento
- 303 Processi emancipativi per l'indipendenza abitativa delle persone con impairment intellettivo. Verso un modello sociale inclusivo | *Emancipative processes for the independent living of people with intellectual impairment. Towards an inclusive model of society*
• I. Guerini • Università Roma Tre
- 319 “Living Smart” project: didactics of motor activities in adolescence | *Il progetto “Vivere Smart”: per una didattica delle attività motorie in adolescenza*
• V. Ferra, F. I. Ambra • Università degli Studi di Napoli Parthenope
- 337 Mobile Learning: questioni e pratiche per l'introduzione nell'Higher Education | *Mobile Learning: Issues and Practices for the Introduction in Higher Education*
• I. S. Iannotta • Università degli Studi di Salerno

- 353** Valutare gli insegnanti della scuola: un percorso di ricerca azione per la costruzione partecipata di un modello di valutazione | *School teacher evaluation: an action research project for the participated definition of an evaluation model*
• **C. Minelle** • Università degli Studi di Padova
- 373** Atteggiamenti degli insegnanti di scuola primaria nella didattica dei problemi matematici | *Primary school teachers' attitudes towards math problems didactics*
• **A. Monaco** • Sapienza Università di Roma
- 387** Relazioni tra misure di benessere e percezione dei contesti di studenti e insegnanti della scuola secondaria di primo grado | *Relationship between students' and teachers' measures of well-being and perceptions of context in lower secondary school*
• **I. Stanzione** • Sapienza Università di Roma
- 407** Come la semplicità può favorire la progettazione di ambienti virtuali ed immersivi | *How simplicity can be useful to design virtual and immersive environments*
• **M. D. Todino** • Università degli Studi di Salerno
- 415** I modelli didattici dei MOOCs | *MOOCs' didactic models*
• **G. Trisolini** • Alma Mater Studiorum, Università di Bologna

XIV.

La ricerca-formazione: uno strumento per costruire Comunità di Pratica Democratica

Participatory Action Research: a building tool for a Democratic Practice Community

Cristina Boeris

Dottoranda presso il Dipartimento Scienze dell'Educazione • Università di Torino

La ricerca di dottorato sull'Insegnamento di Cittadinanza e Costituzione parte dalla domanda se sia possibile rilevare la relazione tra l'educazione alle competenze di cittadinanza e la scuola come comunità di pratica democratica. In questo contributo si vuole presentare in particolare la metodologia utilizzata che è quella della Ricerca-Formazione che è una metodologia di ricerca che coinvolge i soggetti della ricerca in vista di un apprendimento trasformativo. Questa metodologia persegue l'emancipazione e l'uguaglianza tra i partecipanti ed è orientata a creare una comunità di pratica democratica. La ricerca si è svolta con tre gruppi di docenti delle scuole superiori del Piemonte e ha prodotto dei cambiamenti nella programmazione per competenze di cittadinanza e nel clima relazionale tra i docenti e ha evidenziato quali caratteristiche deve avere l'ambiente scolastico per essere realmente comunità di pratica democratica.

Parole chiave: formazione docenti, ricerca-formazione, metodi qualitativi, competenze di cittadinanza, apprendimento trasformativo, comunità di pratica democratica.

The PhD research deals with the themes of citizenship and constitution. Thus, the main research question is: "Is it possible to demonstrate the relationship between the education of the citizenship competences and the school as a democratic practice community?". This paper aims to illustrate the "Teaching participatory action research" methodology. The methodology includes directly the actors involved in the research. Thus, the "teaching participatory action research" aims to support a transformative learning. Further, it pursues emancipation and equity as well as a democratic oriented community. The research has been realized along three groups of secondary education teachers within Piemonte area. It has produced three main outcomes. First, the research has changed the educational planning of citizenship competences. Second, the work has established new patterns in the teacher's relations. Third, the research

has stressed which are the main features that a scholastic system needs to gain to be a real democratic practice community.

Key words: training teachers, participatory action research, qualitative methods, citizenship competences, transformative learning, Community of Democratic Practice

1. Il contesto della ricerca

L'educazione alla cittadinanza è un tema molto presente nel dibattito pedagogico recente, anche se il tema della relazione tra educazione e politica ha radici assai più lontane nel tempo e una autorevole tradizione. Di fronte alla crisi della società che è stata definita liquida (Bauman, 2008), post moderna (Lyotard, 2002) o post industriale (Touraine, 1972), essere cittadini diventa un concetto complesso, un concetto di frontiera, che tocca dimensioni giuridiche, politiche, filosofiche, pedagogiche, sociologiche. Nello stesso tempo diventa una “urgenza educativa” richiamata dalle indicazioni del Parlamento Europeo e dell'Unesco: “Le competenze sociali e civiche sono molto presenti [...] nella cooperazione europea in materia di istruzione; fanno parte delle otto competenze chiave individuate dal Consiglio e dal Parlamento europeo nel 2006 in quanto essenziali per i cittadini che vivono in una società della conoscenza” (Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/EC), OJ L 394, 30.12.2006). Uno dei principali obiettivi dell'attuale “Quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione” che arriva fino al 2020 è la promozione di equità, coesione sociale e cittadinanza attiva attraverso l'istruzione scolastica (Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione, 28.5.2009). Queste raccomandazioni orientano le politiche nazionali e le strategie per riformare i curricula relativi alla cittadinanza e incoraggiano il processo definito “imparare facendo”, elemento critico in un settore di apprendimento che richiede competenze pratiche (Quaderni di Eurydice, 2015), sottolineando “l'esigenza di garantire la capitalizzazione individuale e collettiva e la spendibilità delle acquisizioni, scolastiche e non, in risposta alle richieste del mondo economico e de lavoro, ma anche in vista dell'esercizio di cittadinanza e della partecipazione sociale, della conquista e dello sviluppo di autonomia personale, in una prospettiva di *Lifelong Learning*” (Maccario, 2015, p. 125).

La scuola Italiana ha recepito queste indicazioni europee e dal 2008 ha introdotto l'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” nelle scuole di ogni

ordine e la cui importanza è stata ribadita dalla recente legge 107/2015. L'introduzione di un insegnamento specifico che riguarda le competenze di cittadinanza sollecita la riflessione degli insegnanti riguardo nuove metodologie del lavoro docente, che diano più spazio alla partecipazione degli studenti, che siano orientate a una programmazione didattica per competenze, che prevedano l'apertura delle scuole alla collaborazione con il territorio per la realizzazione di progetti, ma deve anche essere vista come occasione per una riflessione sulla scuola come ambiente democratico. È necessario produrre una riflessione che si interroghi sulla struttura epistemologica di questo insegnamento così complesso e che mette in gioco molteplici dimensioni dell'apprendimento, da quella cognitiva a quella affettiva e valoriale e che ripensi alla funzione educativa della scuola e non solo di trasmissione di contenuti. L'introduzione di questo insegnamento mette soprattutto in gioco la professionalità dei docenti perché sollecita la loro capacità di creare un clima democratico, di vivere, con gli studenti, le famiglie e i colleghi, una reale comunità democratica, perché educare alle competenze di cittadinanza è impossibile se non si creano ambienti permeati dai valori democratici. Secondo la lezione di Dewey, la scuola non è preparazione alla futura vita democratica ma esercizio vivo di democrazia (Dewey, 1965) e la scuola deve quindi interrogarsi sul suo mandato istituzionale di formare i cittadini democratici e "accedere ad una considerazione della dimensione etico-sociale della scuola e del sapere" (Corbi & Sirignano, 2011, p. 2).

Queste sono le premesse del dottorato di ricerca che sto svolgendo presso l'università di Torino dal titolo "L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione nella scuola secondaria di secondo grado e la scuola come comunità di pratica democratica" che parte dal rilevare la problematicità di questo insegnamento, in modo particolare nella scuola secondaria, e dal legame dell'efficacia di questo insegnamento con l'esistenza di una comunità di pratica democratica. L'obiettivo consiste nel rilevare come non si possa educare alle competenze di cittadinanza se non in un contesto dove la cittadinanza viene vissuta realmente e definire quali caratteristiche deve avere l'ambiente scolastico per essere realmente comunità di pratica democratica. Per questo motivo si è deciso di realizzare una Ricerca-Formazione rivolta ai docenti perché far vivere pratiche di ascolto, di cura e di solidarietà e responsabilità è possibile solo se l'ambiente scolastico lo permette. È dunque necessario chiarire che cosa si intende con comunità di pratica democratica.

2. Il costrutto di Comunità di pratica democratica

Per comprendere il costrutto teorico che guida la nostra ricerca-formazione bisogna partire dal concetto di pratica e dal concetto di comunità di pratica: “La pratica è, anzitutto e soprattutto, un processo mediante il quale possiamo dare significato al mondo e al rapporto che intratteniamo con esso” (Wenger, Mc Dermott & Snyder, 2002). Riflettere sul lavoro docente rende consapevole e intenzionale l’azione, rendendola autentica. “Il termine pratica indica un insieme di modi socialmente definiti di fare le cose all’interno di uno specifico campo di azione: un set di approcci e di standard condivisi che creano una base per l’azione, la comunicazione, la soluzione di problemi, la performance e la sua valutazione. [...] Essa incorpora anche un certo modo di comportarsi, un modo di guardare ai problemi e alle idee, uno stile di pensiero e addirittura, in molti casi, una posizione etica. In questo senso una pratica rappresenta una sorta di micro-cultura che lega insieme la comunità” (Wenger, Mc Dermott & Snyder, 2002). Per il focus della nostra ricerca è decisivo tematizzare la posizione etica che i docenti assumono nel lavoro didattico-educativo, la gestione dell’asimmetria educativa che deve presupporre un potere gestito per il bene del soggetto in formazione e la sua umanizzazione. La pratica è vista come oggetto di conoscenza e “luogo concreto e simbolico della comunità stessa, trama attorno alla quale si snodano gli interessi e la sua ragion d’essere” (Milani, 2013, p.141). La riflessione sulla pratica educativa fa emergere la ragion d’essere della scuola, la visione che orienta le azioni nel quotidiano e che diventa fondamentale per motivare l’azione docente.

Se per gli educatori la pratica educativa “costituisce l’elemento fondante dell’identità” (Milani, 2013, p.141), così per i docenti la pratica didattico-educativa e le modalità concrete in cui questa si realizza costituisce la base dell’identità professionale che non è più semplicemente trasmissione di conoscenze ma educazione al pensiero critico, a competenze che permettono a ciascuno di contribuire in modo originale e inatteso al bene comune.

La comunità di pratica è il luogo in cui l’apprendimento diventa significativo come esperienza situata e socialmente costruita, in cui i soggetti in formazione possono trovare elementi per costruire la propria identità e il proprio senso di appartenenza.

La scuola media di secondo grado vede attraversare gli anni critici dell’adolescenza, in cui la ricerca dell’identità e del proprio posto nel mondo viene alla ribalta, insieme alle emozioni che ruotano attorno alla scoperta della sessualità, del desiderio di emancipazione, tra momenti di fragilità e senso di inadeguatezza e momenti di entusiasmo e fervore. La scuola occupa gran parte del tempo e delle energie degli adolescenti e, oltre ad essere un luogo di apprendimento, è

luogo di confronto, di scontro, di messa alla prova. È una comunità in cui le competenze possono e devono essere socialmente riconosciute, per sostenere l'autostima personale e la formazione del sé.

Il fine della comunità di pratica è il miglioramento collettivo e lo scambio reciproco di informazioni su come risolvere problemi (Wenger, 2006) e la scuola può certamente essere interpretata alla luce di questo costrutto. A nostro avviso la comunità di pratica per raggiungere il suo obiettivo deve essere necessariamente democratica nell'accezione di Dewey per cui la democrazia "è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale" (Dewey, 1965, p. 133). La scuola assume questa responsabilità per la tenuta democratica non solo del governo ma della società poiché "Una vera democrazia esige uomini che, fin da bambini, siano stati avviati a collaborare, uomini che abbiano frequentato scuole concepite in modo diverso da quello tradizionale, cioè che respingano il metodo dell'indottrinamento e favoriscano invece l'inserimento "attivo" degli individui" (Chiosso, 2012, p. 66). La democrazia esige la partecipazione di tutti ma è anche "garanzia che a ciascuno sia data l'occasione di mettere a frutto nella società il meglio di se' stesso" (Chiosso, 2012, p. 67). "Ci si educa a diventare cittadini se si impara a vivere il noi come una forza e non come un limite." (Ponti, 2017, p. 49). Questo passaggio dall'io al noi avviene sempre in un contesto relazionale e comunitario, prima in famiglia, poi nelle relazioni sociali e amicali. Questa dinamica, ontologicamente fondata nell'essere umano (Ricoeur, 2011), deve essere vissuta in una scuola che educhi alla cittadinanza all'interno di spazi, tempi e attività che possano far diventare esperienza significativa la reciprocità, l'apertura alla diversità, l'ascolto, la gestione del conflitto, i rapporti di potere. Ad abitare lo spazio democratico si impara vivendo il collettivo, andando contro tendenza rispetto una società che urla, che impone la propria opinione, che esalta l'individuo a tutti i costi. Democrazia è là dove ognuno ha diritto di parola, una che parola non è mai privilegio di alcuni ma diritto di tutti per raggiungere l'umanizzazione: "se gli uomini trasformano il mondo dandogli un nome, attraverso la parola, il dialogo si impone come cammino per cui gli uomini acquistano significato in quanto uomini" (Freire, 1971, p. 10). Come rileviamo se una comunità di pratica vive concretamente la democrazia come intesa da Dewey e da Freire? La risposta è complessa ma a grandi linee possiamo affermare che la pratica democratica va declinata nella relazione con gli studenti e nelle scelte didattiche che possono realizzare un ambiente favorevole a una democrazia vissuta:

- programmazione per competenze vs trasmissione di contenuti
- partecipazione degli studenti vs non partecipazione
- negoziazione delle regole vs imposizione delle regole
- valutazione come formazione vs valutazione come strumento di potere
- gestione del potere condivisa vs gestione del potere “dall’alto”

e come relazione tra i docenti e tra i docenti e la dirigenza scolastica

- riappropriazione della funzione educativa dell’insegnamento vs visione “trasmissiva” dell’insegnamento
- visione deontologica vs visione non etica
- condivisione delle scelte vs autoritarismo
- engagement/militanza vs disimpegno.

Questo ci porta anche a una riflessione sull’identità professionale del docente e sulla deontologia, interrogandoci riguardo il curriculum nascosto (Mariani, 2000), e soprattutto sulla capacità dei docenti di educare alle competenze, perché l’*I care* di don Milani è una competenza che si apprende solo attraverso una esperienza vissuta “Non bastano gli inviti etici o le dichiarazioni valoriali per alfabetizzarsi alla cura verso gli altri e verso il mondo” (Ponti, 2017, p. 45). Per piano deontologico intendiamo la “dimensione concernente l’etica pubblica della scuola in quanto istituzione chiamata a ispirare la propria azione a criteri di giustizia” (Baldacci, 2014, p. 131) che appartiene alla professionalità dell’insegnante inteso anche come rappresentante di un mandato dello Stato, e quindi fedele ai principi pedagogici contenuti nella nostra Carta Costituzionale.

L’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione innerva profondamente le discipline, non è parallelo o alternativo ad esse, e ci invita a riflettere sull’epistemologia delle discipline e sul senso delle nozioni che tanta parte hanno nell’attività didattica: “Educare alla cittadinanza è educare al piacere della conoscenza. Da questo punto di vista è importante sottolineare come la conoscenza non sia semplicemente prendere atto della realtà, ma dare forma ad essa.” (Ponti, 2017, p. 58). In francese conoscenza deriva dal verbo *connaître* che, tradotto, indica una co-nascita: “Co-noscere è nascere insieme alla cosa conosciuta, essere veramente ciò che si conosce [...] Chiamiamo conoscenza la presenza di un oggetto nella nostra coscienza. Questa presenza non è l’apparizione di un’immagine nella nostra retina conoscitiva, ma la sua penetrazione in essa. Per questo uno diventa, arriva a essere ciò che veramente conosce. Un’epistemologia avulsa dalla sua ontologia sarà forse *episteme*, ma non *gnosis*” (Pannikar, 2007, p. 11). Conoscere è quindi un gesto di invenzione e di re-

sponsabilità, in linea con la psicologia cognitivista costruttivista, ma anche con una dimensione etica: conoscendo si sceglie, ci si orienta, si dà una direzione. Nessun atto è neutro, neanche teoretico, per cui si educa alle competenze di cittadinanza anche e soprattutto attraverso il rigore scientifico nell'insegnamento disciplinare.

Da questi presupposti emerge la domanda di ricerca

- Individuare uno strumento utile per la programmazione delle competenze di cittadinanza integrandole nella programmazione curricolare;
- Individuare le difficoltà (e di conseguenza le strategie di miglioramento) che impediscono ai docenti di percepirsi e di lavorare come “Comunità di pratica” e sviluppare competenze collettive;
- Individuare gli elementi di un codice deontologico dei docenti radicato nei principi costituzionali.

3. La metodologia: la Ricerca-Formazione

La Ricerca-Formazione ci è sembrata la metodologia più coerente con l'oggetto della ricerca perché incoraggia la partecipazione, l'emancipazione, l'empowerment (Morales, 2016), tutte caratteristiche di un ambiente democratico. La Ricerca-Formazione si focalizza sul contesto

- Politico, inteso secondo la prospettiva di Habermas (1985);
- Istituzionale, inteso secondo la prospettiva di Bordieu (1995);
- Comunitario, inteso secondo la prospettiva di Freire (2004).

È una forma di Ricerca-Azione in cui i ricercatori operano come collaboratori con i membri di comunità/organizzazioni che ha per obiettivo lo studio e la trasformazione delle comunità/organizzazioni stesse. Questa metodologia ha una doppia istanza: “quella di orientare la formazione in servizio ad una professionalità docente di tipo riflessivo (dimensione delle competenze e dimensione dell'identità professionale) e quella di mettere a punto dispositivi formativi complessi che promuovano apprendimento trasformativo. Caratteristiche peculiari di tali approcci sono: la problematizzazione della dialettica tra teorie e pratiche, tra sapere formalizzato e sapere dell'esperienza; la graduale scoperta e presa di coscienza dei propri schemi d'azione tramite processi di analisi; la co-interpretazione tramite processi dialogici e di gruppo delle pratiche agite e dei loro effetti” (Zecca, 2016, p.453). Il docente viene visto come “architetto del cambiamento” e non come esecutore di decisioni spesso percepite come “calate dall'alto”.

Come ogni ricerca partecipativa la Ricerca-Formazione risponde a queste caratteristiche:

- Co-costruzione dell’oggetto: nella fase iniziale si è lavorato con i docenti per esplicitare la domanda della ricerca, per costruire un linguaggio comune e per costruire una rappresentazione unitaria dell’oggetto di indagine (nel caso specifico il concetto di cittadinanza e di educazione alle competenze di cittadinanza) frutto di dialoghi e confronti serrati fra i docenti e fra i docenti e il ricercatore.
- Co-situazione: i concetti emersi vengono analizzati nella situazione del contesto specifico, sia della tipologia di scuola (liceo o istituto tecnico o professionale), che del contesto relazionale del consiglio di classe e dei collegio docenti, facendo emergere elementi diversi dello stesso concetto, rendendolo così più ricco e concreto.
- Cooperazione: i docenti hanno cooperato tra loro nei momenti di lavoro di gruppo con uno scopo condiviso, mettendo a disposizione sia le competenze di insegnante (*teacher competence*) che le competenze d’insegnamento (*teaching competence*), cioè sia “il complesso di saperi, attitudini e capacità di azione e riflessione in situazioni mobili” (Zecca, 2016, p. 451) che le competenze disciplinari e didattiche. La dimensione della cooperazione è stata molto apprezzata perché normalmente il lavoro docente viene vissuto come solitario, poiché l’ora di lezione vede il docente relazionarsi con gli studenti e non con gli altri docenti, perdendo la collegialità e la dimensione collettiva dell’azione educativo-didattica.
- Co-produzione: i docenti hanno lavorato come gruppi di ricerca per produrre una proposta di programmazione per competenze di cittadinanza frutto sia della formazione ricevuta sia dal loro lavoro creativo. In questo modo la formazione si è subito contestualizzata e resa operativa per promuovere cambiamenti e trovare soluzioni.

La Ricerca-Formazione promuove una alleanza tra ricercatori e docenti: il ricercatore è visto come alleato, perché nel caso specifico è anch’esso un docente, con vissuti analoghi e quindi in grado di comprendere le problematiche che man mano emergevano, ma contemporaneamente in grado di offrire una visione fornita dalle teorie pedagogiche. Aldilà del caso specifico però la Ricerca-Formazione attenua la distanza tra ricercatore e docenti perché crea una comunità di ricerca in cui ogni membro apporta un contributo indispensabile. Un punto di forza della ricerca-formazione è di connettere due mondi che dovrebbero collaborare maggiormente, quello dell’università e quello della scuola. I docenti spesso si aspettano delle soluzioni pre-confezionate dal do-

cente o dal ricercatore universitario, ma anche le strategie più innovative non funzionano se non si conosce il contesto e non ci si immerge nella propria situazione socialmente e storicamente determinata. I pratici spesso hanno già le risposte, ma hanno bisogno di momenti e di facilitatori per far emergere le risposte.

Questa metodologia favorisce l'*engagement* dei docenti che partecipano alla ricerca nella produzione collettiva di innovazione. Le riforme a cui scuola è periodicamente sottoposta hanno generato un senso di precarietà e sfiducia nei confronti delle innovazioni didattiche, sfiducia che si traduce in immobilismo. La Ricerca-Formazione può ri-motivare i docenti a produrre cambiamenti in abitudini didattiche ritenute consolidate per produrre innovazione e sperimentazioni che siano più adatte a rispondere ai bisogni formativi degli studenti, specialmente rispetto alla programmazione per competenze, che ancora fa fatica ad essere recepita nella scuola secondaria superiore.

È importante, inoltre, chiarire la dimensione della formazione. La domanda generativa da cui è nata la ricerca del dottorato produce anche una domanda di formazione poiché riconosce un bisogno di formazione, in modo particolare riguardo l'educazione alle competenze di cittadinanza. I momenti di incontro con i docenti che hanno partecipato alla ricerca sono stati organizzati tenendo conto dei bisogni formativi esplicitati dai docenti stessi e sono stati, proprio a partire dalla richiesta emersa, maggiormente guidati dal ricercatore, che in queste occasioni, ha rivestito il ruolo di formatore, offrendo contenuti ma sempre in modo interattivo.

I momenti di incontro hanno avuto al loro interno anche dei tempi dedicati alla formazione dei docenti sul tema della programmazione per competenze di cittadinanza, sulla valutazione, sul recupero della dimensione educativa del lavoro docente. Questi momenti di formazione vera e propria sono stati realizzati in un clima di costante dialogo tra ricercatore e partecipanti e anche di discussione e di lavoro di gruppo che ha permesso un'interazione *peer to peer*, anche guidati dal ricercatore-formatore.

Possiamo affermare che i contenuti della formazione sono stati una sorta di 'reagente' mentre i docenti sono stati 'reattivi' nel rispondere in modo attivo e partecipativo, producendo delle riflessioni che sono diventate la base per scelte operative ma soprattutto per un cambiamento nella disposizione ad agire. "Uno dei criteri per valutare l'efficacia di un processo di ricerca è l'aver provocato un processo di formazione dei partecipanti, sia dei pratici che dei ricercatori coinvolti. Scarsamente significativo sarebbe se si registrasse solo un aumento di competenze tecniche, sia didattiche che di ricerca; mentre si può ritenere efficace quando provoca una messa in movimento del pensiero, quando genera l'emergere di nuovi sguardi sull'esperienza, quando innesca

nuove relazioni dialogiche all'interno della comunità di ricerca e fra questa e l'esterno" (Mortari, 2007, p. 219).

La formazione offerta ha prodotto esattamente questo: una riflessione sul vissuto che ha reso possibile un apprendimento significativo e trasformativo (Mezirow, 2016).

Riflessione che ha coinvolto anche l'identità professionale dei docenti che è strettamente connessa all'insieme delle pratiche condivise e riconosciute dai docenti stessi, e che ha permesso una elaborazione co-costruita dell'identità professionale del docente in un contesto concreto, storicamente determinato ma costantemente soggetto a riformulazioni a causa delle richieste delle riforme scolastiche e dei mutamenti sociali. In modo particolare è emersa la dimensione etica della professionalità docente e la sottolineatura che la conoscenza disciplinare non può essere condizione sufficiente, seppur necessaria, per essere un buon insegnante e soprattutto un insegnante efficace, segnatamente nell'educazione alle competenze di cittadinanza.

Lo sfondo teorico a cui facciamo riferimento è quello della teoria della razionalità comunicativa, secondo la quale "un processo di rischiaramento si verifica solo se sono i partecipanti che lo producono, ossia la possibilità di acquisire una visione chiara e distinta delle cose non ci viene da altri, ma può essere solo l'esito di un impegno personale di ricerca della conoscenza" (Mortari, 2007, p. 214).

4. Il Ruolo del ricercatore

Nella Ricerca-Formazione, come nella Ricerca-Azione, il ricercatore non è neutrale, ma coinvolto nei processi di trasformazione, deve facilitare la comunicazione ed entrare in relazione, deve conoscere strategie comunicative e di gestione dei gruppi. Il ricercatore rispetta la definizione del problema data dalla comunità scolastica con cui sta svolgendo la ricerca-formazione, punta alla creazione di una comunità di ricerca, partendo dai docenti più motivati e aperti al cambiamento per coinvolgere (idealmente) tutta la comunità scolastica. Accoglie il dissenso per esplorare nuove categorie e bilanciare gli interessi e deve conoscere in modo approfondito la realtà che studia.

Nella Ricerca-Formazione il ricercatore deve avere anche delle competenze specifiche da spendere nei momenti più esplicitamente dedicati alla formazione:

- saper lavorare con gli adulti, e nel caso specifico, con docenti, quindi con adulti che hanno ricevuto una formazione elevata;

- saper gestire un gruppo con le sue dinamiche, ad esempio in alcuni casi il gruppo era formato da un consiglio di classe con dinamiche relazionali già in atto;
- saper animare e dare voce alla discussione, stimolando la riflessione sul linguaggio utilizzato e sugli schemi d'azione abituali;
- saper gestire eventuali conflitti che possono emergere.

Bisogna quindi, in generale, mantenere un equilibrio tra ascolto e stimolo, senza sovrastare con i contenuti della formazione, le riflessioni dei partecipanti.

Il ricercatore è coinvolto nella ricerca sia dai suoi interessi che dai sentimenti che orientano la sua postura in un determinato contesto educativo. Nel caso specifico il ricercatore è anche un docente, dotato quindi di un bagaglio di esperienze personali e professionali che hanno generato forte empatia con i gruppi coinvolti; questo coinvolgimento porta con sé dei rischi, infatti “non è sufficiente l’atteggiamento di empatia verso i partecipanti di un’attività educativa, perché si rischia di proiettare i propri vissuti e le proprie concezioni a situazioni esterne, forzandole in un vincolo interpretativo assunto acriticamente, trascurando le reali dinamiche educative che sono l’oggetto di indagine” (Sorizio, 2011, p. 36). La soggettività del ricercatore diventa anch’essa oggetto di autoriflessione e cambiamento personale (Sorizio, 2011) e ha richiesto uno sguardo critico nei confronti della propria postura e delle proprie aspettative e uno sforzo per mantenere le relazioni interpersonali e le attività sempre finalizzate all’obiettivo della ricerca. Una conseguenza positiva di essere una docente che fa ricerca è stata però quella di non essere interpretata dai partecipanti come un intruso, con scopi divergenti rispetto ai loro, e questo ha permesso di creare un clima che ha messo i docenti a loro agio, ha facilitato l’espressione delle problematiche personali e comunitarie.

In questa situazione ci è sembrato opportuno procedere secondo l’approccio della “doppia ermeneutica”, quella del ricercatore e quella dell’attore: “mentre agisce l’attore attua un monitoraggio del proprio agire, lo descrive e lo interpreta con i propri strumenti culturali e di conseguenza modifica il suo agire o, in modo spesso inintenzionale, le condizioni del proprio agire. Nel momento in cui il ricercatore interagisce con l’oggetto, contribuisce anch’egli con la sua estraneità alla “costruzione” della base empirica della ricerca. Il ricercatore, infatti, adotta un punto di osservazione esterno, pensa, parla e redige account con un linguaggio diverso da quello dell’attore: ecco dunque la doppia ermeneutica” (Albano, 2010, p. 6). Le mie osservazioni sono state oggetto di restituzione continua, il dialogo è stato costante proprio per creare una comunità di ricerca in cui il ricercatore, pur conservando la sua specificità, non si è mostrato estraneo alla realtà osservata ma solidale con essa.

Questo è stato molto apprezzato rispetto ad altri momenti formativi in cui l'esperto si presentava come lontano dai problemi quotidiani e dai vissuti problematici del lavoro docente.

“A nostro avviso il ricercatore deve essere in grado di mantenere un equilibrio tra estraneità e familiarità con l'oggetto, tra coinvolgimento e distacco” (Albano, 2010, p. 8). Il ricercatore ha una identità e un ruolo ben distinto, schemi interpretativi che sono derivati dalla formazione del dottorato, ma nello stesso tempo è coinvolto nell'azione di ricerca e nelle dinamiche del gruppo dei partecipanti. La doppia ermeneutica però fa emergere un paradosso epistemologico: “come si può enucleare il senso delle azioni dei soggetti agenti, un senso che è profondamente innervato nelle azioni quotidiane e che si costruisce nell'azione, per trasmetterlo alla comunità scientifica o comunque a soggetti esterni alla realtà indagata?” (Wenger, 2006, p. 88).

Tenendo conto della tesi di Gadamer (1983), per cui l'utilizzo di un determinato linguaggio influenza la percezione e l'interpretazione della realtà, il ricercatore nel caso specifico funge da mediatore tra il linguaggio dei docenti, dei pratici e il linguaggio formale della comunità scientifica, per ri-costruire la realtà attraverso una sorta di “filtro” costituito dalle teorie, senza però distorcere e rendere irricognoscibile la realtà, ma anzi rendendola intelligibile anche dai pratici. Infatti nella ricerca sul campo i docenti si sono ritrovati nelle restituzioni, sentendosi capiti e avendo nuovi concetti per categorizzare il vissuto e analizzare la pratica. “La pratica non esiste in astratto. Esiste perché le persone sono impegnate in azioni in cui negoziano reciprocamente il significato” (Wenger, 2006, p. 165).

È importante trovare un linguaggio che permetta la comunicazione tra pratici e teorici per rendere significativa e praticabile la ricerca e far sì che non rimanga sterile e quindi produca processi di cambiamento. Inoltre la creazione di un linguaggio comune è proprio uno degli obiettivi della ricerca-formazione, presupposto per ottenere un consenso condiviso fondamentale per la comunità di pratica democratica. Uno dei presupposti della comunità di pratica democratica deriva infatti dalla teoria della razionalità comunicativa, (Habermas, 1985) per cui si ha una costruzione condivisa dei significati, e di conseguenza è necessario che i docenti possano esprimersi liberamente; la concettualizzazione diventa così un processo che genera consenso, interesse, coinvolgimento personale e di gruppo. I docenti sperimentano una metodologia per cui si mettono nei panni del ricercatore, si autorizzano a cambiare abitudini consolidate per poter sperimentare nuove modalità didattiche e cambiare schemi di pensiero. I docenti si vivono come “architetti del cambiamento” (Zecca, 2016, p. 455).

5. Il rigore della ricerca

La Ricerca-Formazione, appartenendo al campo della ricerca qualitativa, è maggiormente esposta a critiche rispetto al tema del rigore scientifico. Come si può intendere il rigore nella Ricerca-Formazione? Seguendo la proposta di Baldacci (Baldacci, 2012), possiamo intendere le pratiche di ricerca come “giochi linguistici” (Putnam, 1992), cioè come un’attività linguistica che segue determinate regole, ha un carattere sociale e culturale, e persegue determinati fini. Partendo da questo presupposto possiamo intendere il rigore declinato secondo tre dimensioni: scrupolosità, severità e adeguatezza.

- Scrupolosità: riguarda la pratica del gioco e si è realizzata nel continuo confronto con la comunità accademica. I momenti della ricerca sono stati giustificati dall’analisi della letteratura scientifica e dalla supervisione dei docenti della scuola di dottorato;
- Severità: riguarda la selezione delle metodologie più adatte a realizzare la ricerca e si è cercato di ottenerla giustificando teoricamente tutti gli strumenti utilizzati;
- Adeguatezza: rispetto al tema della cittadinanza e della comunità di pratica democratica, ci è sembrato che la Ricerca-Formazione fosse la più adeguata a raggiungere l’obiettivo; “Il metodo va determinato a posteriori rispetto alla definizione del problema e in funzione di questa” (Baldacci, 2012, p. 4).

Il rigore della ricerca va poi applicato anche ai risultati. Essendo una Ricerca-Formazione possiamo distinguere i risultati della ricerca che possono essere considerati validi ai fini della verifica del costruito, che è essenzialmente un’attività di giudizio in cui si verifica se le rilevazioni empiriche sono coerenti con il costruito teorico (Trincherò, 2004), dai risultati della ricerca che possono essere considerati ai fini di un cambiamento nelle pratiche didattico-educative. L’interpretazione dei dati potrà essere sottoposta a validazione attraverso un processo di triangolazione: ricercatore-docenti-restituzione dell’interpretazione dei dati. Al momento i dati non sono ancora organizzati, ma nei prossimi mesi potranno essere oggetto di confronto e discussione insieme ai docenti durante gli incontri previsti per il *follow-up* preventivato. La validità dell’interpretazione sarà fornita sia dai feed-back dei docenti sia dalla coerenza con il quadro teorico formulato inizialmente.

Le finalità della ricerca interpretativa sono prevalentemente esplorative, più che confermate, pertanto il quadro teorico non è rimasto identico a quello iniziale, ma si è dimostrato dinamico, flessibile, e si è modificato durante

la ricerca stessa, anche se le coordinate fondamentali e i riferimenti teorici sono rimasti gli stessi.

Come ogni ricerca qualitativa e partecipativa, anche la Ricerca-Formazione non mira a fornire dati generalizzabili. I risultati sono da considerarsi pertinenti solo al contesto preciso al quale è legato anche se i dati raccolti possono informare chi lavora in contesti simili. La decontestualizzazione degli esiti che potrebbe permettere una trasferibilità non è possibile se non come oggetto di riflessione o come possibilità di generalizzare il metodo.

La Ricerca-Formazione è radicata nella prassi, e tra i risultati attesi vi è quello di innescare sia una riflessione sulla circolarità tra teoria e prassi, sia un processo di cambiamento nelle posture e nelle azioni didattico-educative. Questo percorso di ricerca parte da una problematica concreta, legata all'Insegnamento di Cittadinanza e Costituzione e alle caratteristiche di una Comunità di Pratica Democratica, e i risultati vanno in questa direzione, producendo un cambiamento nelle pratiche educativo-didattiche come ad esempio la realizzazione di programmazione per competenze di cittadinanza, e nella riflessività dei docenti come ad esempio la realizzazione di momenti di incontro dei docenti dedicati alla condivisione delle problematiche educative concrete incontrate nel quotidiano, con l'obiettivo di rendere intelligibili e replicabili le pratiche.

6. La realizzazione della ricerca

Prima di iniziare la ricerca-formazione si è svolto un *focus-group* che ci ha permesso di raccogliere informazioni sulle difficoltà di lavorare per competenze e sul vissuto dei docenti rispetto al clima relazionale e di collaborazione. Nell'anno scolastico 2016/2017 si è realizzata la ricerca in tre scuole superiori piemontesi, articolata in 5 incontri di due ore e mezza. L'obiettivo generale è stato quello di aumentare la consapevolezza dell'interdipendenza positiva dei docenti e del loro essere (sempre più) una comunità di pratica e, per l'obiettivo specifico che ci siamo prefissi, pratica democratica. La formazione ha previsto innanzitutto un momento di confronto sul concetto di competenza e la presentazione del paradigma personalistico di competenza e delle competenze collettive. Sono seguite diverse attività che hanno coinvolto i docenti come attori del loro momento formativo per rendere significativo e trasformativo l'apprendimento.

L'incontro iniziale ha rilevato le rappresentazioni dei docenti sul tema della cittadinanza, facendo emergere la 'conoscenza tacita' (Polany, 1979) e problematizzando i concetti fondamentali.

Nel secondo incontro abbiamo costruito una mappa concettuale focalizzata sull'educazione alla Cittadinanza, in cui si sono formalizzate le idee emerse in precedenza, si sono create relazioni tra i concetti e si sono abbozzate alcune strategie educative. Si sono confrontate le diverse rappresentazioni di competenza per arrivare a una definizione di competenza secondo un paradigma personalistico, che è stato ritenuto il più coerente con l'attività didattico-educativa.

Il terzo incontro, su richiesta dei docenti, ha avuto un taglio più formativo, in cui abbiamo approfondito le dimensioni della competenza e le sue relazioni con l'ambiente scolastico. I docenti hanno riflettuto sulle pratiche condivise e sul circolo tra teoria e prassi. È emersa una riflessione sulla democrazia come stile educativo e sulla scuola come comunità di pratica democratica. Si è ragionato sul passaggio dalla scuola delle conoscenze alla scuola delle competenze: i docenti hanno elaborato una proposta di programmazione per competenze che integri le competenze di cittadinanza nelle singole discipline. Ci si è focalizzati su che cosa manca nell'organizzazione della scuola (tempi/luoghi/attività) perché sia una Comunità di Pratica Democratica.

Il quarto incontro è stato dedicato a realizzare un laboratorio di programmazione per competenze secondo il modello personalistico elaborato nel terzo incontro. I docenti si sono «messi alla prova» utilizzando un modello di programmazione che vede come centro gravitazionale delle discipline le competenze di cittadinanza, rileggendo gli strumenti didattici in chiave democratica.

Nel quinto incontro i docenti hanno creato una metafora collettiva in cui hanno elaborato un'immagine unitaria che racchiude il loro 'credo pedagogico' da cui partire per la progettazione con gli studenti. L'incontro finale è stato significativo perché ha permesso ai docenti di far emergere la visione collettiva della scuola nel suo significato fondamentale, recuperando motivazioni e dimensione etica. Questa visione si traduce nel 'curricolo di scuola' che è il punto di equilibrio tra il 'mandato formativo' affidato a livello nazionale e lo specifico contesto territoriale e sociale in cui la scuola esiste e sollecita interrogativi sull'identità della scuola e su quali competenze di cittadinanza si vogliono sviluppare negli studenti.

7. Considerazioni provvisorie

Molti dati della ricerca devono ancora essere elaborati, ma possiamo già rilevare alcuni nodi problematici generali.

I docenti hanno rilevato l'importanza di avere degli spazi e dei tempi per poter acquisire degli strumenti che li aiutino a riflettere nel corso dell'azione educativa. I tempi stabiliti dai Collegi Docenti e dai Consigli di classe sono

spesso dedicati a tematiche organizzative e burocratiche, e i docenti avvertono l'esigenza di attivare la circolarità tra teoria e prassi, tra le conoscenze acquisite nel corso della loro formazione e il lavoro concreto con gli studenti. Molti lamentano soprattutto di aver avuto un'ottima preparazione riguardo i contenuti disciplinari, ma poca formazione nell'area pedagogica e poco "accompagnamento" nell'attività didattica in aula. Questo fatto pesa sulla possibilità di costruire Comunità di Pratica Democratica, che richiede, come abbiamo visto, capacità relazionali, dialogiche, collaborative.

Un'altra considerazione riguarda l'importanza di ricostruire il collegamento tra ricerca universitaria e prassi della comunità docente, di ricomporre la dicotomia tra scienza 'forte' dell'università e conoscenza 'debole' dei pratici (Schön, 1999). Molti docenti hanno affermato di non conoscere i frutti della ricerca universitaria, considerata come qualcosa di astratto e lontana da una visione realistica dei problemi. Considerata da questa prospettiva la Ricerca-Formazione può forse essere uno strumento utile per riallacciare l'alleanza tra teorici e pratici, considerando il docente come ricercatore e promuovendo maggiore riflessività sugli schemi di comportamento, in particolar modo rispetto a comportamenti democratici e non autoritari. Sarebbe auspicabile istituire la figura di docenti-ricercatori in ogni istituzione scolastica: la ricerca non è tempo distratto dalla pratica, ma sviluppo dalla pratica (Pontecorvo, 1984).

La Ricerca-Formazione ci sembra coerente con la nuova figura dell'insegnante che richiede l'autonomia scolastica e il processo di rinnovazione della scuola italiana voluto dalle recenti riforme, un insegnante che si rende protagonista attivo del cambiamento e che rende questo cambiamento significativo. L'autonomia scolastica conferita dal D.P.R. n. 275/99 e ribadita dalle normative successive, dà alle singole scuole il potere di crearsi un proprio piano dell'offerta formativa, di adeguarsi alle esigenze dello specifico ambiente, di arricchire o modificare parzialmente i programmi, di darsi un proprio orario. Questa autonomia è anche una responsabilità nel senso dell'educazione alle competenze di cittadinanza, come ci ricordano le Indicazioni Nazionali del curricolo: "nel rispetto dell'autonomia organizzativa e didattica di ciascuna istituzione scolastica, è auspicabile infine che l'impegno della scuola si concentri prevalentemente su principi che sviluppino gli aspetti educativi più intimamente connessi con la dimensione della progettualità personale, in funzione di una facilitazione oggettiva delle scelte degli studenti" (D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013). L'autonomia richiede che il corpo docente acquisisca capacità progettuali e gestionali per la realizzazione delle innovazioni dei processi educativi. Richiede, in altre parole, la figura di un insegnante nel cui ba-

gaglio culturale e professionale una parte importante sia rivestita dall'attitudine alla ricerca.

Nelle discussioni fatte con i partecipanti è emerso più volte il tema della deontologia dei docenti, sia nel suo aspetto di 'buon esempio', considerata condizione necessaria per essere credibili nelle proposte educative, che nella sua dimensione di etica professionale. Nella pratica educativa quotidiana gli insegnanti agiscono inevitabilmente seguendo un sistema valoriale più o meno esplicito: "L'insegnante è operatore morale di fatto, con un consolidato più o meno ampio di convinzioni e teorie implicite in proposito" (Damiano, 2007, p. 18), che a nostro avviso va reso esplicito per ancorarlo ai principi costituzionali, che i docenti, come ogni cittadino, devono rispettare per essere parte di una società realmente democratica. Il tema della deontologia è estremamente complesso da affrontare, ma è anche un tema ineludibile, e la ricerca apre sicuramente a future considerazioni.

Una delle osservazioni critiche che maggiormente emergono e di cui si ha esperienza è che alcuni progetti vengono fatti solo se la presenza del ricercatore rimane stabile. Nel momento in cui questa presenza di sostegno e/o supporto viene meno i progetti non vengono più realizzati. Questo avviene però anche nella normalità della vita scolastica, per cui alcuni progetti dipendono dalla presenza di un docente particolarmente impegnato, per cui quando questo docente, ad esempio, viene trasferito o non si rende più disponibile, anche le attività vengono meno. Questa "personalizzazione" può essere contrastata proprio da una viva Comunità di Pratica Democratica e da una forte progettazione di Istituto (PTOF) che caratterizzi l'identità della scuola, una identità abbastanza forte da resistere ai continui cambiamenti del corpo docente e dirigente. Forza che deriva dal suo radicarsi nei valori costituzionali e dal suo migliorare la qualità della vita scolastica.

Ci siamo quindi interrogati su quali strumenti mettere in campo per rilevare, e quindi per poter valutare, la riflessività e l'engagement, obiettivi primari della Ricerca-Formazione? La risposta più coerente ci sembra essere attraverso l'osservazione dei cambiamenti nelle pratiche e nelle posture dei docenti che si realizzerà attraverso il *follow-up* già previsto nell'anno scolastico 2017/2018. Sono già stati presi contatti con le scuole per monitorare la realizzazione di programmazioni per competenze di cittadinanza.

Riguardo il problema della trasferibilità possiamo affermare che i risultati non avranno la pretesa di fornire conclusioni generalizzabili, ma lo schema proposto può essere sicuramente trasferibile e contestualizzato in situazioni analoghe.

Riferimenti bibliografici

- Albano R. (2010). La Ricerca-Intervento. In T.M. Fabbri, *L'organizzazione: concetti e metodi* (pp. 285-310). Roma: Carocci.
- Bauman Z. (2008). *Vita liquida*. Roma: Laterza.
- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal Of Educational, Cultural And Psychological Studies*, 6, pp. 97-106.
- Bordieu P. (1995). *Ragioni pratiche*. Bologna: il Mulino.
- Castoldi M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. & Chiosso G. (2017). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Firenze: Mondadori Università.
- Corbi E. & Sirignano F.M. (2011). *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Damiano E. (2007). *L'insegnante etico*. Assisi: Cittadella.
- Dewey J. (1957). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: Gruppo Abele.
- Gadamer H.G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Habermas J. (1985). *Etica del discorso*. Roma-Bari: Laterza.
- Liotard J.F. (2002). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.
- Maccario D. (2015). La valutazione delle competenze. In L. Galliani (Eds), *L'agire valutativo*. Brescia: La Scuola.
- Mariani L. (2000). Convinzioni e atteggiamenti a scuola: alla scoperta del "curriculum nascosto". *Lingua e Nuova Didattica*, XXIX, 5.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Torino: SEI.
- Morales M.P. (2016). Participatory action research (PAR) cum Action Research (AR). In Teacher Professional Development: a Literature review. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(1), pp. 156-165.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Pannikar R. (2007). *Lo spirito della parola*. Milano: Jaca Book.
- Polany M. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando.
- Pontecorvo C. (1984). La formazione di insegnanti/ ricercatori. In E. Becchi, B. Verrecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 531-547). Milano: Franco Angeli.
- Ponti C. (2017). A scuola l'appello è quello del mondo. *Animazione sociale*, 309, pp. 53-60
- Ricoeur P. (2011). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Touraine A. (1974). *La società post industriale*. Milano: il Mulino.
- Trincherò R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma-Bari: Laterza.
- Wenger E., Mc Dermott R. & Snyder W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.

- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zecca L. (2016). Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa. In M. Tomarchio & S. Ulivieri, *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.

Normativa

- Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/EC), OJ L 394, 30.12.2006)
- Indicazioni Nazionali del curriculum D.M. 254 del 16 novembre 2012 in G.U. n. 30 del 5 febbraio 2013.
- MIUR – Eurydice, (2013). *L'educazione alla cittadinanza in Europa*, EACEA P9 Eurydice e Sostegno alle politiche. Estratto da <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- LEGGE 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015)