

Riflettere sull'identità professionale mediante un'analisi della personale esperienza didattica: il caso dei PAS

Mina De Santis • Università degli Studi di Perugia • mina.desantis@unipg.it
Floriana Falcinelli • Università degli Studi di Perugia • floriana.falcinelli@unipg.it
Maria Filomia • Università degli Studi di Perugia • mariafilomia@gmail.com

Reflections on professional identities through a study of a personal teaching experience: the case of PAS

Lo scopo di questa ricerca è quello di esaminare il sé professionale dei docenti in formazione, mediante le analisi delle rappresentazioni di questo aspetto prodotte dai partecipanti ai corsi PAS, percorsi speciali abilitanti riservati a categorie di docenti con particolari requisiti di servizio. Il punto di partenza è stata la riflessione sulla loro pratica didattica, necessaria per esplicitare in termini cognitivi gli aspetti qualificanti la loro esperienza e dunque la propria identità professionale, frutto delle passate esperienze avute come allievi, delle conoscenze teoriche acquisite, delle proprie esperienze didattiche. La ricerca ha previsto la somministrazione ai corsisti di uno strumento di auto-analisi della pratica didattica che consentisse ai partecipanti di esplicitare le proprie rappresentazioni. La ricerca ha dimostrato che esiste una notevole discrepanza tra quanto emerge nella lettura delle narrazioni fatta dal ricercatore e l'immagine che emerge nella lettura delle ricorrenze evidenziate dall'analisi fatta dai partecipanti.

Parole chiave: identità professionale, apprendimento permanente, insegnamento, formazione docente, università

The purpose of this research is to examine the self-employment of teachers in training, in particular, have been analyzing the representations of the course participants PAS, special routes enabling reserved to certain categories of teachers with special service requirements. The starting point was the reflection on their teaching practice, necessary to explain in cognitive terms the qualifying aspects of their experience and therefore their professional identity, the result of past experiences had as students of theoretical knowledge carried out, their educational experiences. The research involved the administration to students of a tool for self-analysis of teaching practice that would allow participants to clarify their representations. Research has shown that there is a significant discrepancy between what emerges in the reading of narratives made by the researcher and the picture that emerges in the reading of the recurrences revealed by the analysis made by the participants.

Keywords: Professional identity, lifelong learning, teaching, teacher training, università

107

ricerche

Sono da attribuire a M. De Santis il par. 2. e le Riflessioni conclusive; a F. Falcinelli il par. 1.; a M. Filomia il par. 3.

Riflettere sull'identità professionale mediante un'analisi della personale esperienza didattica: il caso dei PAS

1. La riflessione sulla pratica didattica elemento costitutivo della professionalità docente

Nella formazione degli insegnanti particolare attenzione viene data alla rappresentazione che gli stessi hanno della pratica didattica, alle loro credenze rispetto ai processi di insegnamento/ apprendimento. Il percorso formativo rappresenta, infatti, un contesto in cui si può esplicitare e prendere consapevolezza della propria visione del sé professionale.

L'identità professionale non è una caratteristica stabile del soggetto ma piuttosto un fenomeno relazione che si sviluppa nei contesti intersoggettivi come processo di interpretazione di sé in una determinata circostanza sociale (Grion, 2008, p. 89).

Nel contesto attuale estremamente incerto, il rapporto tra il sé personale, gli oggetti culturali, gli altri e i compiti richiesti negli ambiti lavorativi richiedono un continuo riassetto dell'identità professionale e una continua ridefinizione della *work identity*; è questo un "concetto più complesso che richiama il processo che si avvia nella costruzione del sé professionale, in cui sono l'interpretazione personale, i vissuti e le aspettative ad originare una visione del lavoro e delle attività ad esso connesse" (Magnoler, 2008, p. 43).

Tale dimensione è costituita dall'integrazione dinamica degli elementi che provengono dall'esperienza pratica, vista in tutti gli aspetti organizzativi e culturali, e dagli aspetti cognitivi e psicodinamici del soggetto, attraverso i quali ogni soggetto interpreta il mondo e costruisce una relazione tra gli elementi personali e l'ambiente (Wenger, 2006).

La psicologia cognitiva ha bene esplicitato come l'approccio a un nuovo contesto di conoscenza ed esperienza sia filtrato e interpretato in base alle categorizzazioni concettuali costruite dalle esperienze precedentemente realizzate. E come tali concettualizzazioni possano evolvere e trasformarsi anche grazie alla discussione che di esse viene fatta in un gruppo che condivide la stessa esperienza.

Sappiamo che le rappresentazioni costituiscono una complessa organizzazione di conoscenze su cui ognuno si basa esplicitamente o più spesso inconsapevolmente per dare ordine alla sua vita sociale nonché per orientare le proprie azioni. "Esse direzionano le decisioni da prendere nella situazione in cui hanno contribuito a creare una visione [...] Per gli insegnanti le rappresentazioni costituiscono l'origine dello stile di insegnamento e di pratica e, come per l'*habitus*, trovano una loro origine nei vissuti personali e nella cultura sociale, nei valori e nella dimensione teleologica assegnata alla propria professionalità" (Magnoler, *op. cit.*, p. 73).

Per questo una parte importante del percorso formativo proposto agli studenti dei PAS è stata caratterizzata dalla possibilità di esplicitare, con particolari strumenti predisposti per questo scopo, le rappresentazioni interne sulla propria pratica didattica.

Ricordiamo che i PAS sono percorsi speciali abilitanti riservati a categorie di docenti con particolari requisiti di servizio; sono stati previsti con il regolamento



Decreto 25 marzo 2013 n. 81 che modificava il D.M. n. 249/2010 e con il successivo D.D.G. n.58 del 25/07/2013.

Il percorso formativo doveva essere indirizzato: a) alla verifica e consolidamento della conoscenza delle discipline oggetto d'insegnamento della classe di concorso e al perfezionamento delle relative competenze didattiche, b) all'acquisizione delle competenze digitali previste dalla raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, c) all'acquisizione delle competenze didattiche atte a favorire l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.

In particolare ci è sembrato opportuno che, proprio rispetto alla loro pratica didattica, fosse necessario che riuscissero ad esplicitare in termini cognitivi gli aspetti qualificanti la loro esperienza e dunque la propria identità professionale, frutto delle passate esperienze avute come allievi, delle conoscenze teoriche effettuate, delle esperienze didattiche raccontate dagli altri, magari proprio come insegnanti precari.

Il modello d'insegnante che si costruisce nella mente e che viene interiorizzato costituisce un aspetto di quella conoscenza tacita che è patrimonio personale dei soggetti, caratterizzata da complesse articolazioni di immaginazioni, percezioni, emozioni, conoscenze accumulate nel corso della personale esperienza, atteggiamenti, pre-giudizi, concezioni che si sono sedimentate nel tempo e che condizionano il modo di pensare e di vivere la professione che si è scelto di fare.

Il percorso formativo dei PAS ha rappresentato un contesto particolarmente significativo in cui poter esplicitare e prendere consapevolezza delle personali visioni della scuola e dei processi di insegnamento apprendimento, per avviarsi alla costruzione di un'identità professionale più matura.

Spesso si è costruito nella mente un modello di insegnante, talvolta rigido, di cui occorre diventare consapevoli, per modificarlo, arricchirlo, rielaborarlo proprio alla luce della pratica con il desiderio di problematizzarlo e di mettersi in una vera situazione di ricerca.

Dobbiamo ricordare che il modello di insegnante che ci portiamo dietro non solo riemerge nei ricordi ma viene utilizzato proprio nei momenti topici cioè quando si devono prendere decisioni importanti o ci si trova di fronte a situazioni problematiche, a incidenti critici che richiedono un intervento immediato.

Su queste credenze poco effetto hanno le lezioni teoriche, sono invece molto importanti i momenti di discussione e di riflessione in gruppo anche movendo dall'osservazione della pratica di insegnamento e dalla riflessione sulle pratiche realizzate. Occorre attivare processi riflessivi in comunità di apprendimento in cui sia possibile il confronto tra pari e la riflessione su situazioni autentiche che l'esperienza di tirocinio rende possibili.

L'importante è riuscire ad osservare la situazione di pratica didattica distanziandosi dai pregiudizi, dagli stereotipi e facili schematizzazioni, ponendosi nella prospettiva dell'analisi della pratica: tale approccio vuole studiare l'articolazione dei processi educativi in situazione, al fine di rendere espliciti una serie di atti che coinvolgono educatori e ragazzi, insegnanti e studenti, nella complessità dei contesti in cui la pratica si realizza.

Il concetto di pratica non è di facile definizione; tuttavia ci sembra di poter affermare che per pratica si debba intendere il complesso delle azioni che si propongono la realizzazione di un fine educativo/ didattico. La pratica didattica è vista secondo una prospettiva diacronica ed olistica, come un processo che tende verso strutture più complesse ed evolute, un processo che vede impegnati molteplici sistemi interagenti, di cui il più circoscritto, anche se comunque ampio, è il rapporto educatore/educando, insegnante/alunno. Tale processo evolve per ri-



strutturazione incessante di premesse, interazioni, inferenze, aspettative, strategie conoscitive e rappresentazioni delle relazioni.

Una riflessione sulla pratica dunque richiede una “rottura epistemologica” per analizzare gli atti concreti, ma anche i presupposti, i significati, la cornice e il contesto della scena educativa come i fondamenti di qualsivoglia elaborazione teorica ed epistemologica.

L'analisi della pratica mette l'accento sul cambiamento delle strategie e sulla dinamica di processo più che sui prodotti ottenuti e i risultati raggiunti.

In tale prospettiva diviene centrale lo studio del sistema di interrelazioni che i vari protagonisti dell'agire educativo cercano di costruire così come il sistema dei significati condiviso, le modalità di spiegazione, interpretazione e intervento sui fenomeni concreti.

Lo scopo principale dunque di tale lavoro di analisi è certamente quello di conoscere, non in modo parcellizzato, ma secondo la logica integrata e complessa della comprensione, le dinamiche connesse alla pratica educativa, come gli educatori o gli insegnanti, nel caso delle pratiche scolastiche, agiscono in un certo contesto, ma anche i significati che le persone attribuiscono a tale azione, le attese e le aspettative che vi hanno investito, le conoscenze tacite che vi sono implicate; tutto ciò al fine di interrogare le pratiche, problematizzarle, per migliorarle e promuovere la qualità formativa, una qualità che interessa tutti i molteplici e complessi aspetti della pratica, ma in primo luogo l'azione dell'educatore/insegnante nella relazione con l'educando/studente.

Per questo riteniamo che tale approccio debba essere rivolto anche a promuovere, sostenere la pratica riflessiva degli insegnanti sulle loro azioni, orientandoli a scelte e decisioni sempre più consapevoli che producano un miglioramento della pratica stessa.

Per fare questo è necessario adottare alcuni strumenti per analizzare la pratica, condividendola con i colleghi, significa confrontarsi con la teoria per rappresentare e descrivere l'azione, realizzare un esercizio di codificazione linguistica, attraverso il quale sia possibile concettualizzare (individuare nel continuum dell'esperienza informazioni rilevanti e organizzarle in reti concettuali dense di significati) e modellizzare (scoprire le regolarità nelle pratiche).

2. Strumento e modalità di erogazione, supporto/accompagnamento alla riflessione e auto-analisi della pratica didattica

Il percorso formativo PAS è iniziato con il Corso di Elementi di didattica generale all'interno del quale è stato brevemente presentato il progetto di ricerca e le finalità dello stesso, affinché i partecipanti fossero consapevoli dell'importanza del lavoro che sarebbe stato loro assegnato. È stata prestata particolare attenzione a due concetti fondamentali: la riflessione sull'azione e l'autovalutazione nella pratica didattica. La riflessività soprattutto nei contesti professionali risulta essere un dispositivo necessario perché permette ai professionisti “di diventare consapevoli dei modelli teorici e operativi che sottostanno alle loro pratiche, costruttori di conoscenza piuttosto che consumatori (Fabbri, 2007, p. 86). L'autovalutazione invece è una prassi didattica poco valorizzata nei contesti educativi anche se “contiene invece enormi potenzialità sia sul piano formativo, come opportunità di sviluppare maggiore consapevolezza sulla propria esperienza di apprendimento, sia sul piano valutativo” (Castoldi, 2011, p. 159), in termini di risultati attesi. Le premesse teo-



riche hanno facilitato la presentazione dello strumento per l'analisi delle pratiche una scheda dell'(Auto)-analisi attività d'aula, composta di sei pagine e suddivisa in due parti, una riservata all'osservazione di un'esperienza didattica, l'altra alla riflessione. Si è ritenuto interessante proporre uno strumento che permettesse di far emergere le conoscenze pratiche che l'insegnante ha a disposizione e che costituiscono la base delle sue azioni, il "teacher's practical knowledge" (Verloop et al., 2001), per comprendere in particolare che tipo di competenze, derivate dall'esperienza, siano già possedute.

Va precisato che la scheda è stata elaborata con i colleghi dell'Università di Sassari, coordinati dal prof. Paolo Calidoni, con i quali è stato condiviso il progetto di ricerca, pur avendo successivamente differenziato il percorso di analisi.

La scheda è composta di tre parti. Nella prima sono richiesti alcuni dati identificativi dell'(auto)analisi: scuola in cui si svolge l'attività d'insegnamento in esame, (media, liceo, tecnico, professionale); classe (1, 2, 3, 4, 5); data d'osservazione (gg-mm-anno); orario d'osservazione (inizio e fine; hhmm); numero studenti iscritti; numero studenti presenti; numero studenti di origine immigrata; numero studenti con BES iscritti; indicare la tipologia: disabilità certificata; DSA; altri BES; eventuale ingresso in ritardo o uscita anticipata di alunni; presenza di ulteriori insegnanti (sostegno/compresenza per le primarie) e ruolo (azione coordinata o non coordinata con l'insegnante/ecc). Sono stati chiesti i dati riguardanti l'aula, arredi e attrezzature chiedendo, la dove fosse possibile, di corredare la descrizione dell'aula con delle foto fatte da diversi punti di vista (dall'ingresso nell'aula, dal punto dove più spesso si trova il docente, dal punto dove più spesso si trovano gli alunni; quelli più prossimi a dove si trova più spesso il docente, quelli più remoti da dove si trova più spesso il docente, quelli con BES), nel caso di analisi di attività in aule con diversa disposizione spaziale questa parte va ripetuta per ogni attività esaminata, indicandone il numero. I partecipanti avevano a disposizione un riquadro dove disegnare la pianta dell'aula utilizzando dei simboli offerti attraverso una legenda proposta nello strumento di (auto)analisi.

Nella seconda parte è chiesto ai partecipanti di esaminare un'ora della loro attività didattica, elaborando un testo scritto annotando liberamente gli aspetti "che si ritengono salienti". I partecipanti hanno a disposizione una pagina bianca nella quale scrivere. Oggetto dello studio è l'esperienza narrata, un racconto che parte da una consegna precisa; è, quindi, una narrazione intenzionale. Questa la consegna affidata ai partecipanti: "Annotare liberamente via via aspetti che si ritengono salienti dell'attività didattica".

Nella terza parte "Caratteri dell'azione didattica" sono stati proposti una serie di indicatori ed è stato chiesto ai partecipanti di evidenziare quali ritenevano essere presenti nella attività narrata. Gli indicatori declinano vari aspetti dell'azione didattica: la comunicazione docente-studente, la modalità di lezione, il comportamento dell'insegnante in classe, le attività didattiche, i lavori di gruppo, i tempi della didattica, lo spazio classe, i ragazzi con bisogni educativi speciali, l'uso della Lim in classe. Questa la consegna: "Dopo aver effettuato e raccolto le informazioni e annotazioni previste nelle pagine precedenti relative ad almeno un'ora di attività didattica, leggere attentamente le seguenti descrizioni di caratteri dell'azione didattica ed evidenziare, per ogni riga(item), quella più vicina alla propria azione e prevalente nella/e attività esaminata/e".

Questa terza parte è stata consegnata e compilata dai corsisti in un momento successivo alle prime due; la decisione di scindere il momento dell'osservazione da quello della riflessione scaturisce dalla convinzione che la preconsoscenza degli indicatori previsti nei "caratteri dell'azione didattica", poteva in qualche modo con-



dizionare la compilazione della scheda, nella parte riguardante gli aspetti “salienti dell’attività didattica”. La pratica dell’indagine riflessiva risulta in sé complessa, in più, accedere alla mente con trasparenza è decisamente impossibile e per quanto si sia “autenticamente impegnati ad attivare radicalmente quella disciplina impegnata a sondare le profondità dei vissuti intrasoggettivi, di essi è possibile cogliere solo qualche frammento e di questi frammenti avere spesso niente più che una visione parziale” (Mortari, 2013, p. 233).

Questa convinzione ci ha spinto a una rilettura da parte del ricercatore delle esperienze narrate per operare quella triangolazione e confronto dei punti di vista, utile ad una migliore comprensione della professionalità docente come emerge dalla esperienza didattica rappresentata.

3. Analisi dei risultati



La scheda è stata somministrata a tutti i corsisti che hanno frequentato i PAS, presso l’Università degli studi di Perugia, nell’anno accademico 2013-2014. I docenti che hanno consegnato una scheda valida per l’analisi sono stati 111, età media 42,73 (dev. stand. 6,11). La maggior parte dei docenti partecipanti sono insegnanti precari nella scuola secondaria di primo grado, il 68%, il 2% nella scuola primaria il restante gruppo nella scuola secondaria di secondo grado (7% dal Liceo, 15% dagli Istituti tecnici, 8% dalle scuole professionali). Il 76% dei partecipanti dichiara di avere in classe ragazzi con Bisogni Educativi Speciali.

La prima cosa che colpisce nella lettura delle narrazioni è lo stile di scrittura utilizzato. Come sottolinea Laneve (2011) gli insegnanti utilizzano la scrittura molto poco e principalmente per scrivere alla lavagna o per compilare, registri o documenti, come verbali, secondo una modalità, definita “burocratizzata”. Questa modalità di scrittura si ritrova nella maggioranza delle auto-narrazioni prese in esame che utilizzano un linguaggio formale anche se veniva richiesto un resoconto, una narrazione personale.

La lettura delle pagine scritte dai docenti è senza dubbio interessante perché dà uno spaccato della realtà vissuta nelle classi. L’insegnante, anche se attraverso possibili omissioni, rivela il proprio agire e ne prende coscienza. È scrittura personale in cui si chiede di parlare della propria pratica come docente non di raccontare di esperienze vissute da altri colleghi o di altri aspetti della propria identità; questo è per il docente un’occasione per riflettere sulla propria professionalità, definire il senso del proprio operare, regalandosi un tempo per scrivere e raccontare che esca dal caos dell’agire quotidiano.

Il confronto tra le ricorrenze individuate dalla lettura del ricercatore e quelle indicate dai docenti mettono in luce delle contraddizioni.

Il 70% dei docenti ha indicato, nella griglia degli indicatori, di “comunicare agli studenti gli obiettivi della lezione”, ma dalla lettura delle narrazioni emerge solo nel 5,35% delle auto-analisi.

Quando si confrontano le ricorrenze relative al tipo di attività proposte in classe il 46% dei docenti indica di “proporre attività che prevedono più fasi e fornire indicazioni sullo svolgimento delle attività, la lettura del ricercatore individua questa modalità solo nel 4,43% dei casi. La scelta didattica più raccontata è quella della lezione o dell’interrogazione, presente nel 32% delle narrazioni.

Dalla lettura del ricercatore non emerge come comportamento diffuso quello di dedicare tempo alla discussione in classe, solo nell’4,4% vengono descritte situazioni in cui l’insegnante propone una discussione e si fa moderatore riuscendo

a coinvolgere l'intera classe" e solo nell'8% "prende spunto dalle idee dei ragazzi e lascia spazio per una discussione autonoma"; i docenti, invece, hanno scelto questo indicatore nel 56% dei casi.

Interessante notare che ben il 69% degli insegnanti ha selezionato tra gli indicatori "l'insegnante gira tra i banchi e chiede agli studenti di illustrare come stanno svolgendo o hanno svolto il lavoro", evenienza questa evidenziata dal ricercatore nelle narrazioni solo nel 14,28% dei casi.

Le ricorrenze individuate dagli insegnanti restituiscono un'immagine di docente attento ai bisogni degli alunni: il 55% ritiene di rimodulare i tempi delle attività in relazione alle esigenze del gruppo classe, dalle narrazioni invece emerge solo nello 0,89%; il 39% sottolinea di "assegnare a tutta la classe le stesse attività, ma dà tempi di consegna diversi o differenziati", cosa che nelle narrazioni emerge solo nel 3,57%. La lettura del ricercatore mette in evidenza che la pratica maggiormente descritta è quella di assegnare a tutti la stessa attività, 30,35%, senza attenzione né ai tempi né a bisogni speciali o interessi o attitudini degli studenti.

A fronte dell'alta presenza nelle classi considerate di ragazzi con bisogni educativi speciali il ricercatore rileva nelle narrazioni che le attività proposte cercano di coinvolgerli molto poco, solo nel 1,78% dei casi e si rileva la stessa percentuale relativamente ad iniziative volte a "creare occasioni di collaborazione" tra gli studenti. Le percentuali delle ricorrenze che gli insegnanti presentano attraverso la griglia di indicatori sono, rispettivamente, del 33% e del 28%.

Un altro aspetto presente tra gli indicatori proposti è l'uso della Lim. Presente nel 50% delle classi è usata pochissimo e altrettanto poco è fatta usare agli studenti. Dalla lettura del ricercatore l'uso della LIM è descritto solo nel 3,57% e solo nella sua funzione di scrittura e solo in un altro 3,57% per usare risorse offline e salvare dei file, i ragazzi vengono stimolati all'uso della Lim solo nel 6,25%. La rappresentazione dei docenti mostra un bassissimo uso, solo il 13% indica di usare risorse online e solo il 12% indica di incoraggiarne l'uso tra gli studenti.



4. Riflessioni conclusive

Come si è potuto vedere dall'analisi dei dati sono emerse delle discordanze tra la riflessioni dei partecipanti e la lettura del ricercatore. Il processo di riflessione non può mai ritenersi concluso tanto che si ravvisa la necessità di riflettere sulla riflessione (Husserl, 2000). Il divario tra gli elementi emersi dalla duplice riflessione lascia aperti elementi di complessità relativi a diverse tematiche: la comunicazione educativa tra docente e discente, le attività proposte, la modalità di proporre le attività in aula, i tempi dell'attività didattica. La lettura dei dati suggerisce che l'immagine del sé professionale del docente non coincide con le pratiche esplicitate nella narrazione. Il 62% dei partecipanti dichiara che "fa vari tipi di domande, accoglie sempre ciò che gli studenti hanno detto, chiedendo un ulteriore approfondimento; il ricercatore evidenzia che lo fa il 6,25% mentre il 4,43 fa domande che indirizzano verso la risposta corretta.

Il 38% dei partecipanti dichiara che "offre indicazioni che aiutano gli studenti a fare da soli"; il ricercatore evidenzia che lo fa il 5,35% mentre l' 8,03% "non illustra i metodi e le procedure da usare per svolgere un compito o un'attività.

Il 48% dei partecipati dichiara che "dà indicazioni su come lo studente ha svolto il lavoro e spiega in quale direzione lo studente deve esercitarsi per migliorare"; il ricercatore evidenzia che lo fa il 3,57% mentre il 5,35% non dà agli studenti feedback su compiti e interrogazioni.

Il 41% dei partecipanti dichiara “nei momenti di passaggio da un’attività all’altra a volte si perde tempo”; il ricercatore non rileva il dato ma evidenzia che nello 0,89% vi sono momenti in cui gli studenti sono lasciati ad aspettare .

Il 57% dei partecipanti dichiara che “quando richiama gli studenti, ne spiega il motivo”; il ricercatore evidenzia che lo fa il 3,57% mentre il 15,17% mantiene e ripristina l’ordine ricorrendo a richiami e rimproveri (ad esempio “basta”, “non si dicono le parolacce”).

Sarebbe interessante comprendere il perché della forte discrepanza tra una lettura e l’altra e magari discuterne con gli stessi corsisti, cosa che non è stata possibile considerati i tempi di svolgimento dei PAS. Un modello di riflessione habermasiano definisce la riflessione una procedura critica ed emancipativa a livello individuale e sociale, a conferma che la pratica riflessiva per essere efficace deve essere esperita in un contesto intersoggettivo e diventare “auto-eco-riflessiva” (Mortari, 2013, p. 236). A buona ragione i due sguardi hanno fatto emergere punti di vista differenti. Con il confronto e la condivisione si indagano questioni che se, problematizzate, conducono ad una revisione e trasformazione delle stesse dando vita alla costruzione “di una scienza della pratica professionale” (Schön, 2006, p. 323). Questo è quello che si potrebbe auspicare in futuro tentando di progettare percorsi formativi che permettano agli insegnanti di comprendere davvero il significato dell’esperienza ma soprattutto di imparare a riflettere sull’azione non solo durante ma anche quando questa è terminata.



Riferimenti bibliografici

- Castoldi M. (2011). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Grion V. (2008). *Insegnanti e Formazione: realtà e prospettiva*. Carocci: Roma.
- Husserl E. (2000). *Fenomenologia e teoria della conoscenza*. Milano: Bompiani.
- Magnoler P. (2008). *L'insegnante professionista*. Macerata: EUM.
- Mortari L. (2013). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Roig Vila R., Laneve C. (Eds.) (2011). *La práctica educativa en la sociedad de la información. Innovación a través de la investigación. La pratica educativa nella società dell'informazione. L'innovazione attraverso la ricerca*. Alcoy - Brescia: Marfil & La Scuola.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. [Ed. italiana a cura di Maura Striano; traduzione e note di Davide Capperucci]. Milano: Franco Angeli.
- Verloop N., Driel J.V., Meijer P.C. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *Journal of Educational Research*, 35, pp. 441-461.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.