

Educational practices, evidence-based experimentation and R-A with project

Pratiche educative, sperimentazioni basate su evidenze e ricerca azione con progetto

Giuseppe Zanniello

University of Palermo, Palermo (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Zanniello, G. (2023). Educational practices, evidence-based experimentation and R-A with project. *Italian Journal of Educational Research*, 30, 11-00.
<https://doi.org/10.7346/sird-012023-p011>

Corresponding Author: Giuseppe Zanniello
Email: giuseppe.zanniello@unipa

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: February 8, 2023

Accepted: March 23, 2023

Published: June 30, 2022

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-012023-p11>

Abstract

Some typologies of empirical research at school can contribute to improving the quality of pupils' education through the participation of teachers in research: the analysis of educational practices, evidence-based experimentation and action research project. The ideas of Damiano, Laneve, Mortari and Calvani on the relationship between theory and practice in research aimed at improving school teaching are exhibited. The proposal of two parallel researches on teachers and pupils of the same school is formulated.

Keywords: Educational Research; Empirical Research; Educational Project; Educational Practices.

Riassunto

Alcune tipologie di ricerca empirica a scuola possono contribuire a migliorare la qualità dell'educazione degli alunni mediante la partecipazione degli insegnanti alla ricerca: l'analisi delle pratiche educative, la sperimentazione basata su evidenze e la ricerca azione con progetto. Sono espone le idee di Damiano, Laneve, Mortari e Calvani sul rapporto fra teoria e pratica nella ricerca finalizzata al miglioramento dell'insegnamento scolastico. È formulata la proposta di due ricerche parallele sugli insegnanti e gli alunni di una stessa scuola.

Parole chiave: Ricerca educativa; Ricerca empirica; Progetto educativo; Pratiche educative.

1. Introduzione

Nel numero di dicembre 2022 del *Giornale italiano della ricerca educativa* è ospitato l'articolo di Calvani, De Angelis, Marzano e Vegliante (2022) che passa in rassegna gli articoli pubblicati tra il 2016 e il 2021 sulle riviste riconosciute di fascia A dall'ANVUR per il settore concorsuale 11 D. Siccome la lettura dei dati, che sono stati raccolti con un rigore metodologico esemplare, ha destato in me qualche preoccupazione sul futuro della ricerca empirica in campo educativo nel nostro Paese, ho pensato di affidare alla rivista della Società Italiana di Ricerca Didattica qualche riflessione su quelli che potrebbero essere i futuri sviluppi di una ricerca didattica finalizzata al miglioramento effettivo della qualità dell'insegnamento scolastico. Senza alcuna pretesa di esaustività, sono state selezionate alcune tradizioni di ricerca empirica in campo educativo che, secondo me, potrebbero contribuire a migliorare la qualità dell'educazione scolastica mediante la partecipazione degli insegnanti alla ricerca: la raccolta e l'analisi delle pratiche educative, la sperimentazione basata su evidenze e la ricerca azione con progetto.

2. Raccolta e analisi di pratiche educative

Negli atti del Convegno SIRD svoltosi a Palermo nel 2022 (La Marca & Marzano, 2022), la sessione "Pratiche didattiche tra riflessione e narrazione" ospita diciassette contributi; la numerosità degli interventi testimonia lo sviluppo che sta avendo in Italia questo filone della ricerca empirica in campo educativo.

Effettivamente negli ultimi venti anni, le riflessioni sul rapporto tra la pratica e la teoria dell'insegnamento, in vista del miglioramento dell'efficacia degli interventi educativi in favore degli alunni e dello sviluppo professionale dei docenti, hanno stimolato, in diverse sedi universitarie italiane, la nascita di gruppi di ricerca per la raccolta e l'analisi delle pratiche educative a scuola.

L'"analisi delle pratiche" è un costrutto euristico, una nozione polisemica, si riferisce a varie concezioni teoriche (Laneve & Day, 2011). Le ricerche sulle pratiche educative, specialmente quelle relative all'insegnamento scolastico, si sono progressivamente sganciate dal paradigma prescrittivo: alla prevalenza della linea *top-down*, deduttiva, si è venuta sempre più affiancando fino a sostituirla quella *bottom-up*, induttiva, osservativa. I primi lavori sulle pratiche educative cercando di individuare le categorie di variabili che influenzano l'apprendimento, riducevano lo studio del processo d'insegnamento ai soli comportamenti osservabili dell'insegnante. In seguito si sono sviluppati gli studi sul "pensiero degli insegnanti" (*teachers thinking*) che hanno analizzato la natura cognitiva dell'insegnamento: le preparazioni, le pianificazioni, le decisioni che influiscono sulle pratiche (l'insegnante decisore). Negli ultimi due decenni sono stati prodotti modelli integratori che intrecciano diverse variabili riguardanti, al tempo stesso, gli insegnanti, gli alunni, le interazioni tra loro e il contesto in cui avvengono.

Nella consapevolezza dell'illusorietà dell'intento di "fotografare" o "filmare" la realtà educativa con occhio distaccato, perché ogni rappresentazione di un "oggetto educativo" è frutto dell'interazione tra il soggetto conoscente e l'oggetto conosciuto, chi fa ricerca sulle pratiche dovrebbe esplicitare le proprie convinzioni antropologiche e pedagogiche.

Saranno presentate di seguito le riflessioni di Damiano, Laneve e Mortari sul rapporto tra la pratica e la teoria dell'insegnamento, in vista del miglioramento dell'efficacia degli interventi educativi in favore degli alunni e dello sviluppo professionale dei docenti mediante la raccolta, l'analisi e la valutazione delle pratiche educative; si accennerà infine ad alcune tecniche impiegate in questo tipo di ricerca empirica.

2.1 Elio Damiano

Il motivo conduttore dell'attività di ricerca di Damiano¹ è stato l'intento di unire i due 'mondi' dell'insegnamento: quello dei pratici, vale a dire degli insegnanti, storicamente sottovalutato, anche se effettuale,

1 Il libro *La mediazione didattica* (2013) contiene la teoria dell'insegnamento come azione congiunta di insegnanti e alunni intorno agli oggetti culturali, che Damiano ha formulato a conclusione di un'attività di studio iniziata quasi cinquanta anni prima.

e l'altro, quello dei teorici dell'insegnamento supponente nei riguardi dell'altro, e comunque anch'esso marginale in ambito scientifico. A fondamento paradigmatico del suo lavoro va riconosciuto il *Costruzionismo*, termine con il quale Damiano indica teorie e approcci molto differenti, ma che sono variamente *imparentati* le une con gli altri da un'"aria di famiglia". Da quando, nel Novecento, il Positivismo è entrato in crisi, rilanciando, con una progressiva liberalizzazione, il "ritorno del soggetto" l'attenzione epistemologica si è diretta sull'"area di mezzo" fra l'oggetto e il soggetto, dove si processa l'azione come "costruzione", appunto, del soggetto mediante gli scambi con l'oggetto. Nella sfuggente varietà degli approcci costruzionisti, il riferimento di Damiano è stato Jean Piaget.

Per quanto riguarda il tema focale della sua ricerca didattica, che è costituito dal rapporto teoria/pratica, con il *Costruzionismo* gli insegnanti vengono accreditati da Damiano come produttori di conoscenza didattica. Sulla base dell'assunto che l'interazione e la gestione dei dispositivi scolastici - spazi, tempi, attrezzature - promuove una specifica produzione di conoscenza didattica, mirata all'azione, è avvenuto il riorientamento della ricerca che impegna i teorici a studiare la *conoscenza pratica* degli insegnanti. È sorta così, per Damiano, l'*epistemologia della pratica*, che non solo ha consentito di legittimare la tipicità di questa conoscenza, riconoscendola come *conoscenza tout court*, con sue proprietà; ma ancora di più, e fondatamente, è riuscita ad accertare la sua originarietà, non riconducibile ad applicazione della cosiddetta conoscenza teorica sul processo di insegnamento-apprendimento. In questo modo Damiano ha portato a una plausibile soluzione il problema, che si era posto già negli anni Sessanta del secolo scorso, sul rapporto tra pratica e teoria nell'insegnamento (e aprendo la strada, ovviamente, a nuove questioni e punti critici).

Ecco il suo percorso di ricerca in ambito didattico, così come egli lo racconta a Crispiani e Moliterni (2022, p. 29) in una recente *Intervista sulla didattica*: "a fondamento della conoscenza c'è l'azione", con la conseguenza che il sapere è una *costruzione*. Ai fini del mio problema – il raccordo fra pratica e teoria – questa tesi era per me risolutiva. E comportò una svolta nel mio approccio precedente, che affidava alla teoria una funzione prescrittiva, ovvero la possibilità – ed il dovere – di guidare la pratica. Dall'epistemologia genetica ginevrina ricavo che l'insegnamento andava studiato nella pratica degli insegnanti, perché è lì – nella prassi – che l'insegnamento si cimenta con la realtà. Ed era lì, nella prassi, che si veniva a condensare la costruzione cognitiva primaria da esplicitare come 'teoria'. E nella misura in cui la teoria diventasse capace di rappresentare il fare, e magari anche di spiegarlo, essa poteva valere come rinforzo e orientamento del fare. Un circolo virtuoso: 'dal fare al dire, e ritorno'".

Con il libro del 2006, rieditato nel 2014 (*La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica*) Damiano propose il lavoro teorico come indagine sulla pratica, intesa come oggetto di studio; lo sguardo del ricercatore sulla pratica didattica non è prescrittivo ma comprensivo; l'alleanza è tra i ricercatori professionisti e gli insegnanti professionisti, con un reciproco riconoscimento, nella comune prospettiva di contribuire alla qualificazione dell'insegnamento e al miglioramento della sua immagine nell'opinione pubblica. Nell'intervista citata (Crispiani & Moliterni, 2022, p. 32) Damiano considera questo libro: "una sorta di manifesto di una corrispondente 'nuova' ricerca didattica che guardava agli insegnanti come fonti della conoscenza dell'insegnamento. La ricerca era già stata avviata con un volume precedente, dedicato all'insegnamento come professione² e fu integrata tre anni dopo con la esplicitazione dell'insegnamento come professione a carattere morale³".

Secondo Damiano, con la riflessione teorica si studia la pratica per esplicitarne la portata cognitiva generale; il lavoro teorico consiste nell'enucleare la conoscenza insita nella pratica decontestualizzandola per darle un formato generale, nella misura del possibile. Damiano ha inteso recuperare la conoscenza pratica degli insegnanti, che non dovrebbero essere né destinatari degli esiti della ricerca né cooptati nella ricerca, bensì "fonti della ricerca didattica", nel senso che si avvia una ricerca didattica per andare a vedere "com'è" la pratica dell'insegnamento, senza immaginare surrettiziamente "come dovrebbe essere".

Un esempio di ricerca sulla pratica è quella ideata e condotta da Damiano sulla formazione universitaria dei futuri insegnanti di scuola primaria e dell'infanzia mediante le attività di laboratorio e di tirocinio svolte con il contributo di insegnanti in esonero o in semiesonero dall'insegnamento scolastico (supervi-

2 *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.

3 *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007.

sori). Questa ricerca è nata all'interno del Gruppo "Analisi delle Pratiche Educative" (APRED)⁴ e ha interessato nove sedi universitarie; è stata condotta dal punto di vista dell'attore (il Supervisore) nelle forme di indagine partecipativa; i risultati sono stati pubblicati in un volume curato da C. Laneve e F. Parolini (2014).

2.2 Cosimo Laneve

La ricerca è concepita da Cosimo Laneve come un percorso basato sull'esperienza, nel senso che egli ha inteso comprendere l'insegnamento per come effettivamente si realizza sul campo, studiarlo e coglierne gli elementi che possono essere assunti a valenza scientifica. Laneve (1993) si è proposto il passaggio da una didattica *ratificativa* a una didattica *modificativa* e dunque di individuare le condizioni che rendono possibile l'*innovazione* e che, di conseguenza, possono essere oggetto di attenzione da parte delle politiche scolastiche.

L'*azione* ha per lui una "portata epistemica", che induce a interpretare in modo nuovo il classico rapporto teoria/pratica in educazione per cogliere la costruzione di quel *sapere pratico* che l'insegnante effettua nel contesto-classe attraverso l'azione diretta che esplica come itinerario di conoscenza e di intelligenza della realtà scolastica. Nella ricerca sulle pratiche, Laneve adotta modelli interazionisti e integratori non escludendo la considerazione delle variabili mediatrici soggiacenti le interazioni educative (cognitive, socio-affettive, psicologiche, sociali e culturali), che operano nella situazione d'insegnamento/apprendimento, cui vanno aggiunte anche le interpretazioni da parte degli attori. Le sue ricerche sono orientate a mettere in luce l'articolazione fra le diverse dimensioni (pedagogica, didattica, psicologica, sociale e culturale) che compongono la pratica dell'insegnamento privilegiando l'osservazione, la descrizione e l'interpretazione delle pratiche effettive.

Nella pluralità di approcci all'analisi delle pratiche di insegnamento (Laneve, 2010, pp. 17-27), Laneve ha scelto un approccio che rispetta la multidimensionalità della pratica d'insegnamento, considerando sia le modalità di acquisizione delle conoscenze disciplinari da parte degli studenti, sia la dimensione pedagogica del processo di insegnamento-apprendimento (significati e valori), sia le dimensioni psicologiche, antropologiche e sociologiche incentrate sugli attori e sulle loro strategie in aula. Nei suoi lavori, queste tre dimensioni si configurano come complementari, consentono effettivamente prima di capire e poi di dar conto della reale pratica educativa.

Per Laneve, la pratica educativa non è riducibile all'insieme degli atti osservabili perché comprende pure le procedure di realizzazione dell'attività in una situazione data da parte di una persona (o di più persone), le scelte e le prese di decisione, i gesti, le condotte, i linguaggi, le regole, le strategie e le ideologie che sono implicate nell'azione. L'oggetto di questo tipo di ricerca è costituito sia da fatti, che palesemente esistono indipendentemente dalle narrazioni degli insegnanti che li pongono in atto, sia da *comportamenti, procedure, processi e significati*, la cui natura non è sempre esplicita. A ciò si aggiunge che nello studio di una pratica d'insegnamento neppure basta analizzare, oltre alle azioni, anche la conoscenza che si trova nella testa dell'insegnante (attraverso quello che dice, narra, scrive); ma occorre indagare pure sui materiali da lui usati: progettazione scritta, schemi, tracce, prove di valutazione, strumenti e tecnologie.

Secondo Laneve, leggere/analizzare *una pratica* vuol dire non già intervenire con parametri preordinati e soprattutto esprimere delle valutazioni, bensì sforzarsi di rendere espliciti i criteri, cogliere elementi comuni, reperire meccanismi e dinamiche meno visibili, essere in grado al più di riferire riscontri empirici a un'ipotesi, retroagire a partire da dati rilevati sul campo per indirizzare processi in una direzione desiderata.

La "lettura" delle pratiche da parte dei ricercatori viene confrontata anche con la "lettura" che delle stesse pratiche danno gli insegnanti interessati. In tal senso questi ultimi, che di solito sono considerati solo "*destinatari*" della teoria elaborata dagli accademici, assurgono così anche a veri e propri "*collaboratori*" della ricerca didattica, diventano "*fonti*" attendibili del quotidiano "fare scuola", che diversamente tende-

4 Nel 2006 Damiano e Laneve crearono una rete italiana di ricercatori: Apred (Analisi delle pratiche educative), che è inserita nella rete internazionale di venti équipes della struttura federativa Opéen&ReForm (*Observation des pratiques éducatives et enseignantes, de la recherche et à la formation*), che è a sua volta inserita nell'ISATT *International Study Association on Teachers and Teaching*, cui aderiscono 23 Paesi dei cinque continenti.

rebbe a rimanere tacito, “non-detto”. Il che implica, in primo luogo, il riconoscimento della *densità epistemica* di cui sono portatori gli insegnanti, la valorizzazione del loro sapere professionale, il sapere esperienziale di chi è impegnato nella pratica educativa.

Siccome la teoria didattica si costruisce a partire dall’osservazione-riflessione sull’azione, viene a cadere, per Laneve, il “paradigma applicazionista” secondo il quale “prima si conosce, poi si agisce”. Ne deriva che la Didattica non si configura più, o soltanto, come mero discorso teorico da cui derivano le applicazioni operative, ma piuttosto come una scienza che si costruisce anche con la riflessione sistematica sulle pratiche, gli eventi e i processi educativi *tout court* e, dunque, si profila come una *scienza empirica*, sempre più impegnata nell’affinamento delle proprie metodologie e nella ricerca di approcci sempre più congruenti.

Laneve ritiene alquanto prematuro sostenere che l’analisi delle pratiche possa configurarsi in una compiuta e matura ortodossia di paradigma, tenuto conto soprattutto di una teorizzazione ancora *in fieri*; per il momento è utile, secondo lui, che coesistano tutte le concezioni nella loro diversità e nei tanti modi di fare ricerca sulle pratiche educative.

2.3 Luigina Mortari

Luigina Mortari svolge ricerche empiriche di tipo qualitativo, per lo più nelle scuole dell’infanzia e del primo ciclo dell’istruzione, su temi nati dal confronto con i “pratici” (Mortari & Ghirotti, 2019). La prima enunciazione sistematica del suo modo di intendere la ricerca in campo educativo è di sedici anni fa (Mortari, 2007); nel 2020 così esplicita le sue convinzioni epistemologiche e metodologiche: “la ricerca teoretica prende in esame le questioni fondamentali dell’agire educativo per costruire un orizzonte di ipotesi pedagogiche; tali ipotesi pedagogiche, a cui si giunge attraverso un esteso confronto con la letteratura disponibile sul tema oggetto di indagine, dovranno però poi essere studiate anche nell’esperienza per valutare se reggono al confronto con essa, e questo è il compito della ricerca empirica, che si occupa di indagare l’agire educativo nel suo concreto accadere. [...] una nuova acquisizione teoretica porterà a modificare o ampliare le ipotesi pedagogiche da mettere alla prova dell’esperienza e, al tempo stesso, i risultati della ricerca sul campo porteranno a modificare o ampliare la prospettiva teoretica di partenza” (Mortari, Valbusa & Ubbiali, 2020, p. 54).

La deontologia professionale impone al ricercatore di considerare il “guadagno di senso che viene offerto ai soggetti che partecipano” (Mortari, 2019b, p. 14) a una ricerca educativa, sia gli alunni sia gli insegnanti; si tratta di offrire ai partecipanti “esperienze che si ipotizzano essere per loro significative, e considerare tali esperienze oggetto di ricerca” (Mortari, Valbusa & Ubbiali, 2020, p. 55). Ogni ricerca ha un obiettivo educativo per gli insegnanti e gli alunni (ad esempio, promuovere il pensiero etico nei bambini) e uno euristico per i ricercatori (ad esempio, comprendere come si qualifica il pensiero etico dei bambini).

Per Mortari la ricerca educativa mira soprattutto alla trasformazione della realtà educativa in cui essa si svolge e non solo alla comprensione approfondita di un determinato fenomeno educativo; in ciò è debitrice alla tradizione scientifica della ricerca azione” (Mortari & Valbusa, 2019). Le sue ricerche partono dall’individuazione di un problema condiviso con gli insegnanti, per poi ipotizzare con loro delle attività educative che possano risolverlo, facendo così migliorare gli alunni: “si tratta di andare sul campo con alcune ipotesi progettuali, che si strutturano e continuamente si ristrutturano nel corso dell’esperienza educativa e di ricerca, tenendo conto delle sollecitazioni che si raccolgono dalla progressiva conoscenza del contesto di indagine. Come una mappa, che non è già disegnata prima di esplorare il territorio, ma si disegna gradualmente nel corso dell’esplorazione stessa” (Mortari, Valbusa & Ubbiali, 2020, p. 56). Mortari svolge le sue ricerche in ambiente naturale, con un numero limitato di soggetti che vengono ritenuti significativi in relazione al fenomeno da investigare, senza rappresentatività statistica (ivi, p. 55).

Se si condividono queste premesse la cumulabilità dei risultati di varie ricerche sullo stesso tema o su temi vicini tra loro, è difficile; ma non è questo l’intento di Mortari perché, anche se avverte l’esigenza di contribuire alla crescita del sapere didattico, al termine di una singola ricerca vuole innanzitutto mettere a disposizione dei ricercatori e degli insegnanti un “sapere esemplare, che possa supportare e orientare la realizzazione di ricerche analoghe a quella effettuata in un dato contesto” (ivi, p. 61).

Il primo volume del progetto MelArete (Mortari, 2019a) testimonia il significato della presenza di un quadro filosofico e pedagogico alla base delle ricerche empiriche. Le pagine 9-62 del secondo volume

(Mortari, 2019b) documentano la relazione tra ricerca teoretica e ricerca empirica in un progetto concreto (educazione alle virtù per bambini di 4-5 anni e di 8-9 anni); nelle pagine 89-354 sono analizzate e classificate le risposte dei bambini a quattro tipi di attività: riflessioni sulle storie, scrittura del diario sulle virtù, vignette sui dilemmi etici, attività ludiche. In questi due volumi sull'educazione all'etica nella scuola primaria e dell'infanzia, si possono ricavare gli aspetti essenziali che caratterizzano il modo con cui Mortari fa ricerca in campo educativo.

Nelle sue frequenti relazioni con gli insegnanti la ricercatrice avverte l'esistenza di un problema significativo; svolge delle ricerche esplorative per vedere come si potrebbe intervenire; condivide un progetto educativo con gli insegnanti; durante l'attuazione del progetto ogni insegnante riporta in un diario le singole azioni svolte e i relativi esiti; i prodotti dei bambini sono raccolti, analizzati e classificati; la documentazione non è interpretata con categorie d'analisi predefinite bensì ricavate riflettendo sui dati. Nell'interpretazione dei dati Mortari si ispira alla Fenomenologia e alla Grounded Theory, di cui legittima il meticciamiento (Mortari, Valbusa & Ubbiali, 2020, p.59). Il rapporto finale della ricerca contiene sia le descrizioni delle singole attività svolte con la relativa valutazione della loro efficacia educativa, sia le documentazioni su come gli alunni hanno conseguito progressivamente gli obiettivi educativi.

2.4 Le tecniche per la raccolta e l'analisi delle pratiche educativo-didattiche

Nella raccolta e nell'analisi delle pratiche educative i ricercatori usano diverse tecniche (Kelchtermans, 2001; Laneve, 2009; Laneve, Agrati & Gemma, 2009; Nigris, 2009; Mortari, 2010): scrittura riflessiva delle proprie esperienze didattiche; scrittura di appunti, annotazioni, riflessioni, osservazioni scritte; riflessione condivisa in gruppo; intervista; diario di bordo; narrazione biografica. I diversi modi di raccogliere e analizzare le pratiche didattiche si possono raggruppare in due categorie fondamentali (Tacconi, 2011; Zanniello, 2014): il primo modo, essendo finalizzato allo studio del processo di insegnamento di cui sono evidenziate le variabili e gli aspetti ancora poco noti, è essenzialmente descrittivo; il secondo studia la relazione tra l'insegnamento del docente e l'apprendimento dell'alunno attraverso la raccolta delle esperienze che permettono di ottenere risultati soddisfacenti in molteplici contesti scolastici, le così dette "buone pratiche".

Lo scopo principale perseguito con il primo modello è quello di descrivere come gli insegnanti insegnano o di confrontare tra di loro le diverse tipologie di insegnamento (Altet, Bru & Blanchard-Laville, 2012). Lo scopo del secondo modello consiste nell'apprezzare il valore delle pratiche raccolte, o con criteri "a priori" (in base agli esiti di precedenti ricerche) oppure "a posteriori" (in base ai risultati degli alunni che hanno usufruito delle nuove attività didattiche).

Un esempio del secondo tipo di ricerca è fornito da Sicurello (2015). Per ricostruire e narrare il modo con cui trenta insegnanti siciliani delle classi quarte e quinte di scuola primaria, dopo avere condiviso con il ricercatore alcuni principi di metodologia didattica ricavati da precedenti ricerche, valorizzavano le differenze di genere delle alunne e degli alunni, ha fatto ricorso all'intreccio di molteplici fonti: la progettazione dell'UDA scritta dall'insegnante; l'auto-narrazione delle attività svolte dall'insegnante; brevi osservazioni da parte del ricercatore delle azioni dell'insegnante in classe; colloqui informali del ricercatore con l'insegnante; il materiale prodotto dal docente (mappe concettuali, schemi di lavoro, canovacci, scalette, ecc.). Altri esempi di raccolta e narrazione di pratiche del secondo tipo, nel caso specifico pratiche sulla dimensione orientativa della didattica nella scuola secondaria, sono contenuti nelle seguenti pagine dei libri curati da Zanniello per la secondaria di primo grado (1998, pp. 53-357) e dallo stesso autore per quella di secondo grado (2004, pp. 79-220; 2008, pp. 75-170; 2009, pp.12- 329).

3. Progetto di miglioramento basato su evidenze

L'orientamento scientifico del miglioramento scolastico basato su evidenza, si è sviluppato negli ultimi venticinque anni grazie al dibattito suscitato dal movimento dell'*Evidence Based Education*-EBE, che è sorto per mettere a confronto i risultati di diverse ricerche in campo educativo sullo stesso tema cercando di renderli cumulabili, con il duplice scopo di far crescere il sapere didattico con lo stesso ritmo con cui

aumenta il patrimonio conoscitivo delle altre scienze cognitive e di fornire ai decisori politici delle informazioni affidabili su che cosa funziona e che cosa non funziona nei diversi metodi di insegnamento.

In Italia l'orientamento scientifico EBE è stato diffuso inizialmente da Calvani con la "Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza" - S.Ap.I.E (Calvani, Trincherò & Vivanet, 2018). Tale orientamento applica i processi di falsificazione e capitalizzazione delle conoscenze proprie di ogni scienza, pur diversificandoli in ragione dei differenti contesti, per capire che cosa funziona in diverse circostanze (Hattie, 2009; 2011; Slavin, 2008; Cooper, Hedges & Valentine, 2009). Nel nostro Paese ha avuto una certa diffusione la recente traduzione del lavoro di Mitchell (2008) sulle strategie basate sull'evidenza per la didattica speciale e inclusiva.

Questo tipo di ricerca è nato in ambito anglofono. I maggiori centri internazionali di ricerca *evidence-based* sono: il *What Works Clearinghouse* (WWC), la *Best Evidence Encyclopedia* (BEE) e l'*Education Endowment Foundation* (EEF). Il WWC è stato fondato nel 2002 presso l'*Institute of Education Sciences* del *Department of Education* degli Stati Uniti con lo scopo di supportare lo sviluppo di una politica educativa in grado di migliorare il sistema di istruzione americano. Il WWC include nelle meta-analisi o *best evidence synthesis* solo studi sperimentali e classifica le evidenze in due gruppi: senza riserve se gli studi sperimentali sono randomizzati, con riserve se gli studi sono quasi sperimentali e dimostrano l'equivalenza iniziale del gruppo d'intervento e di controllo. Anche la *Best Evidence Encyclopedia* (BEE) – un sito gratuito realizzato dalla *Johns Hopkins University School of Education's-Center for Research and Reform in Education* (CRRE) – e il centro inglese *Education Endowment Foundation* (EEF) includono solo studi di natura sperimentale e classificano le evidenze in tre categorie: forte, moderata o limitata: forte se è presente almeno uno studio sperimentale randomizzato e uno quasi sperimentale su un ampio campione (almeno 250 studenti) con un *Effect Size* (ES) maggiore di +20; moderata, se sono presenti almeno due studi quasi sperimentali con un ES maggiore di +20; limitata, se sussistono i criteri dell'evidenza moderata ma con un ES tra +10 e +19 (Pellegrini, 2021).

Oggi si incomincia a discutere sulle condizioni che potrebbero rendere affidabili i risultati ottenuti utilizzando anche metodi qualitativi o misti; ma sembra ancora lunga la strada da percorrere per arrivare a un accettabile grado di evidenza per i risultati delle ricerche qualitative.

Secondo Calvani (2013), anziché parlare di educazione "basata", termine che potrebbe far pensare ad un rapporto di dipendenza più rigida della scuola dalla ricerca universitaria, è preferibile avvalersi di accezioni più morbide, parlando di educazione "informata" da evidenza (*Evidence Informed Education*) o "consapevole" dell'evidenza (*Evidence Aware Education*) perché, anche laddove la ricerca disponga di conoscenze e raccomandazioni ad alta affidabilità, bisogna sempre riconoscere il diritto e la responsabilità dell'insegnante a compiere le scelte anche in direzione diversa o contraria rispetto alle indicazioni scientifiche per quanto solide possano essere⁵.

L'intento dei ricercatori che seguono questo orientamento scientifico, consiste nel fornire agli insegnanti delle indicazioni attendibili su ciò che, in molte situazioni simili alla loro ha funzionato bene, basandosi sulla cumulabilità dei dati di molte ricerche condotte in modo rigoroso sullo stesso tema, in contesti simili. Per raggiungere tale scopo si è sviluppato un tipo di ricerca di secondo livello: la metanalisi e la revisione sistematica dei risultati di ricerche sullo stesso tema.

Non si può pensare che effettivamente ogni evidenza valga quanto un'altra; infatti, come già affermava Di Nuovo nel 1995, l'obiettivo delle metanalisi è anche quello di comprendere meglio l'andamento di un certo fenomeno al fine di chiarire questioni su cui esiste una letteratura discordante. Vivanet (2014) ha fatto notare che siccome l'evidenza non è traducibile in "certezza", è preferibile parlare dell'esistenza di livelli di evidenza differenti, ossia di conoscenze con gradi diversi di affidabilità.

Calvani riprendendo Bryk (2015), che usa l'espressione *Improvement Paradigm*, preferisce includere i modelli di ricerca con un progetto derivato dagli esiti ripetuti di precedenti ricerche, all'interno del paradigma del miglioramento: "con una espressione di comodo possiamo chiamare questo nostro approccio Design orientato al miglioramento visibile" (Calvani, 2019, p. 328); con Fishman (2013) si prefigge lo scopo di "studiare come i progetti che devono affrontare problemi importanti della realtà della scuola de-

5 Già Calonghi (1973) sosteneva che gli esiti della ricerca diventano per gli insegnanti ipotesi da verificare, formalmente (secondo gli impianti classici) oppure in modo valido, ma informale, arricchendo la loro professionalità e le loro conoscenze.

vono essere via via raffinati nel passaggio dalla elaborazione teorica iniziale, entrando nel mondo reale della pratica e quali forme migliori di collaborazione tra ricerca e pratica si possano trovare che diventino efficaci, sostenibili e scalabili” (Calvani, 2019, p. 327).

Nell'intento di fare ricerca didattica nella scuola e per la scuola, uscendo dall'approssimazione e dalle mode, per rendere partecipi gli insegnanti delle evidenze scientifiche in campo didattico, Calvani ha messo a punto il modello EBID (*Evidence Based Instructional Design*), vale a dire la ricerca su progetto fondato su evidenze (Calvani & Marzano, 2020) che riprende l'idea di partire da un set di conoscenze quanto più affidabili possibile; attraversa un percorso preliminare di elaborazione ed adattamento teorico-pratico di un intervento analiticamente definito; impiega la metodologia sperimentale (ricerca dell'efficacia) con grandi campioni, anche per garantire la validità ecologica e la sostenibilità della ricerca; nella parte finale sollecita dagli insegnanti indicazioni di rettifica, intorno ad aspetti specifici che viene richiesto loro di rilevare *in itinere*; mira a produrre, alla luce di quanto si sa e con la conferma di una sperimentazione su ampia scala, un programma di intervento per gli alunni, il migliore possibile, per risolvere il problema inizialmente individuato e produrre un miglioramento professionale negli insegnanti.

Il miglioramento basato su evidenze scientifiche ha ispirato, ad esempio, la ricerca sull'efficacia di un programma di 25 ore mirante a far migliorare la comprensione del testo in alunni delle classi quarte di 43 scuole primarie di 10 provincie italiane mediante il *Reciprocal Teaching* (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019).

4. La Ricerca Azione con progetto

Il desiderio di migliorare la professionalità degli insegnanti coinvolgendoli in ricerche didattiche è da tempo presente in molti ricercatori (Coggi & Calonghi, 1990). Dopo la fine della seconda guerra mondiale si iniziò a usare l'espressione *Action Research*, prima in Psicologia Sociale e poi anche nella *Educational Research*; iniziò un processo che ha portato diversi ricercatori a fare ricerca educativa insieme agli insegnanti coinvolgendoli in un rapporto paritario tra insegnante-attore e ricercatore-attore, fin dalla fase progettuale (Pourtois, Desmet & Humbeek, 2013). Mentre gli insegnanti producono conoscenza didattica pratica, il ricercatore apporta loro le informazioni desunte dalle evidenze scientifiche e vigila sulla correttezza metodologica della ricerca svolta insieme (Lucisano & Salerni, 2002).

In Italia, a volte, per l'introduzione di una innovazione scolastica si è usata impropriamente l'espressione ricerca azione (R-A) perché, in senso stretto, la R-A riguarda solo i cambiamenti negli insegnanti attori della ricerca, mentre a scuola è centrale il miglioramento degli alunni. Alcuni obiettano che il miglioramento umano e professionale degli insegnanti si valuta principalmente dai risultati conseguiti dai loro alunni; si può recepire l'obiezione aggiungendo alla R-A “pura” la progettualità educativo-didattica, ma nella consapevolezza che essa non fa parte del paradigma originario di questo tipo di ricerca.

Per introdurre delle innovazioni scolastiche si può continuare a usare l'espressione “ricerca azione”, ma con una peculiarità aggiuntiva: la presenza di un progetto educativo-didattico che il ricercatore professionista, in base alle evidenze scientifiche, propone agli insegnanti che liberamente lo vogliano adottare, con opportuni adattamenti, come ipotesi di azioni che dovrebbero provocare negli alunni degli effetti positivi che siano sperimentalmente verificabili; le procedure di R-A con gli insegnanti (Zanniello, 1993, pp. 21-23) si svolgerebbero parallelamente al piano di esperimento con i loro stessi alunni. La modifica non è di poco conto perché la R-A “pura” degli psicologi sociali e degli antropologi non ha ipotesi da verificare ma mira all'evoluzione dall'interno di una comunità di adulti, nel caso specifico un gruppo di insegnanti.

Se si condivide l'introduzione di un'ipotesi progettuale educativo-didattico per gli alunni, mentre si fa ricerca azione con gli insegnanti, parallelamente, con un disegno sperimentale, si tengono sotto controllo gli effetti delle azioni educative sugli alunni (Cappuccio, 2022). Nel medesimo arco temporale si svolgerebbe così una ricerca azione basata su progetto con gli insegnanti e una sperimentazione con i loro alunni; in determinate condizioni, sarebbe possibile anche la raccolta di buone pratiche realizzate durante le due ricerche contemporanee.

La proposta appena fatta è frutto dell'evoluzione di un processo che è iniziato circa trenta anni fa. Nello stesso anno in cui la rivista *Scuola e Città* pubblicò il famoso articolo di Egle Becchi sulla R-A, per iniziativa di Brown (1992) e di Collins (1992) iniziò a svilupparsi un particolare tipo di R-A, che è risultata più

adatta alla realtà scolastica: la ricerca azione con progetto. Essa mira a verificare insieme agli insegnanti “la bontà di un progetto operativo elaborato soprattutto da esperti sulla base di un insieme coerente di assunzioni teoriche” (Pellerey, 2006, p. 50).

La ricerca azione con progetto appartiene più alla tradizione anglofona che a quella francofona. Si fa ricerca per il miglioramento personale e professionale di quegli insegnanti che abbiano condiviso con i ricercatori un progetto educativo ipotizzato come migliorativo della situazione scolastica in cui essi lavorano (Bell, 1993, pp. 123-124).

Il punto caratterizzante di questa modalità di R-A è che il ricercatore propone alla discussione degli educatori un progetto educativo perfezionabile, ma pur sempre da condividere nelle sue linee generali, prima di sperimentarlo.

Quando le proposte di rinnovamento educativo-didattico partono dall'amministrazione scolastica si parla di “ricerca azione istituzionale con progetto”. Notoriamente, le innovazioni scolastiche – anche quelle meglio preparate e monitorate dalle più prestigiose commissioni di esperti nominati dal Ministero – hanno possibilità di successo solo quando il corpo docente le percepisce come proposte di soluzione ai propri problemi professionali, se gli insegnanti si appassionano e si coinvolgono pienamente nella loro realizzazione ben oltre il periodo del monitoraggio iniziale. Siccome gli insegnanti hanno bisogno di sentirsi attori protagonisti delle innovazioni scolastiche, la ricerca-azione istituzionale, basata un progetto perfezionabile con il loro contributo, recepisce sia la forza emotiva che promana da un gruppo di professionisti convinti di poter migliorare la qualità del proprio lavoro sia la forza razionale proveniente da un progetto pedagogico studiato scientificamente. Si tratta di bilanciare il rigore metodologico del progetto pedagogico con la creatività dei professionisti dell'insegnamento scolastico, che lo devono adeguare alla realtà delle classi in cui operano, senza snaturarlo.

Una innovazione scolastica risulta più profonda e duratura nella misura in cui gli insegnanti non solo acquisiscono nuove e stabili competenze professionali, ma migliorano anche i loro atteggiamenti e le loro capacità relazionali. L'entrata a regime di una rilevante innovazione nel sistema scolastico mediante una ricerca azione istituzionale con progetto richiede poi diversi anni di lavoro e continuità di intenti tra i Ministri che si succedono alla guida del dicastero dell'Istruzione.

La sperimentazione nazionale quadriennale (1989-1993) per la costruzione di un documento di valutazione degli alunni di scuola media, che fosse agile, educativamente funzionale e rigoroso, costituisce un esempio, ancora oggi valido, di come realizzare una ricerca-azione istituzionale basata su un progetto che coinvolga da protagonisti gli insegnanti, le loro associazioni professionali, le famiglie degli alunni, gli organi centrali e periferici del Ministero dell'Istruzione, gli istituti di ricerca pedagogica e gli alunni stessi (AA.VV., 1993).

5. Conclusioni

È avvertita l'esigenza di un tipo di ricerca che muova dall'aderenza alla realtà (come gli insegnanti effettivamente insegnano, che cosa pensano davvero del lavoro educativo e quali esigenze di miglioramento professionale avvertono), per poi avviare a scuola un progetto innovativo attingendo a metodologie diverse: quelle che si usano nella raccolta e analisi di pratiche educative, nella sperimentazione basata su evidenze e nella ricerca azione con progetto.

Dopo aver intercettato le esigenze di miglioramento professionale di un gruppo di insegnanti, si dovrebbero fornire loro informazioni attendibili sugli esiti di quelle ricerche che hanno ottenuto un grado di evidenza tale da potersi assumere come ipotesi da verificare mediante una nuova ricerca rispondente a quel particolare tipo di miglioramento che essi desiderano per sé stessi e per i propri alunni. A quanti si dichiarano disposti a partecipare a una nuova ricerca, si offre anche la possibilità di narrare le pratiche che realizzeranno e si forniscono alcuni esemplari di buone pratiche educative realizzate da altri docenti.

Una volta condivisa con il gruppo l'ipotesi progettuale, si avviano parallelamente una ricerca azione su progetto con gli insegnanti che accettano di svolgere in classe le attività educative co-progettate con il ricercatore – perché le ritengono capaci di migliorare l'apprendimento e la maturazione globale dei loro alunni – e una sperimentazione sugli alunni.

Alla fine della ricerca azione con progetto, il miglioramento professionale e personale degli insegnanti

-in termini di motivazione, relazionalità e capacità di collaborazione- si valuta direttamente con strumenti “morbidi” come: il *focus group*, il diario di bordo, l’auto-narrazione e delle osservazioni in aula delle loro azioni, senza rinunciare a strumenti quantitativi come le scale di auto-percezione. La valutazione della crescita professionale dei docenti è integrata dal confronto tra l’incremento degli apprendimenti rilevato nei loro alunni (gruppo sperimentale) rispetto alla situazione di partenza e quello rilevato nel gruppo di controllo.

Per valutare i risultati della sperimentazione con gli alunni si usano strumenti docimologici adeguati a quanto si ipotizza come migliorabile con l’intervento educativo sperimentale. Si dovrebbero effettuare periodicamente le valutazioni dell’aspetto che si intende migliorare negli alunni mediante la nuova attività educativa: un mese prima dell’avvio del progetto, per raccogliere la *base line* del gruppo sperimentale; immediatamente all’inizio dell’attività per descrivere la situazione di partenza dell’intero campione (gruppo sperimentale e gruppo di controllo); ogni quindici giorni circa durante lo svolgimento dei vari *step* dell’attività educativa, per osservare l’andamento del cambiamento ipotizzato nel gruppo sperimentale; immediatamente alla fine dell’intera attività, per verificare se il gruppo sperimentale è migliorato in modo significativamente superiore al gruppo di controllo, rispetto alla situazione iniziale; un mese dopo la fine della sperimentazione, per valutare la stabilità dell’effetto nel gruppo sperimentale. Se mancasse il gruppo di controllo si userebbe un disegno di ricerca quasi sperimentale, con gruppo unico.

Nel corso della ricerca gli insegnanti conservano quanto potrebbe servire per la narrazione della pratica educativa realizzata: la progettazione annuale di massima e delle singole UDA, le pagine del diario delle attività effettivamente svolte, qualche osservazione estemporanea sulle reazioni degli alunni, i sussidi didattici impiegati, gli strumenti di valutazione usati, il materiale vario prodotto (mappe concettuali, schemi di lavoro, canovacci, scalette, ecc.). Le narrazioni delle pratiche si potranno poi usare nella formazione di altri docenti o per ipotizzare nuove ricerche.

La raccolta delle pratiche educative realizzate durante la ricerca offre preziose esemplificazioni contestualizzate sui diversi modi con cui gli insegnanti attuano lo stesso progetto educativo sperimentale in più classi dello stesso livello. In questo modo i rapporti di ricerca sugli esiti delle sperimentazioni educativo-didattiche sono arricchiti dalle descrizioni qualitative dei cambiamenti personali e professionali percepiti negli insegnanti (grazie alla parallela ricerca azione con progetto) e dalle narrazioni di quelle pratiche educative che hanno prodotto dei miglioramenti significativi negli alunni (grazie alla metodologia di ricerca per la raccolta e l’analisi delle pratiche).

Si ritiene che questo modo di studiare la realtà scolastica, che parte dalla rilevazione della pratica dell’insegnamento per formulare delle ipotesi di miglioramento basate su evidenze scientifiche, da condividere inizialmente con gli insegnanti, oltre che innovare la scuola, accresca il patrimonio conoscitivo della scienza didattica perché consente di cumulare i risultati conseguiti alla fine di una ricerca con quelli ottenuti da altri ricercatori che hanno indagato sullo stesso tema o su un tema contiguo.

Conflict of interests

The author declares no conflict of interest.

Riferimenti bibliografici

- Altet, M., Bru, M. & Blanchard-Laville, C. (Eds.), (2012). *Observer les pratiques enseignantes: pour quels enjeux?* Paris: L’Harmattan.
- AA.VV. (1993). La valutazione nella scuola media. *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 64, numero monografico. Firenze: Le Monnier.
- Becchi, E. (1992). Ricerca Azione: riflessioni su voci di dizionari, manuali, enciclopedie. *Scuola e Città*, 4, 145-149.
- Bell, G.H. (1993). La ricerca azione per lo sviluppo educativo: Riflessioni sul ruolo del facilitatore. In C. Scurati & G. Zanniello (Eds.), *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo* (pp. 121-138). Napoli: Tecnodid.
- Bryk, A. S. (2015). Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477.

- Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141-178.
- Calonghi, L. (1973). Dall'esperienza alla sperimentazione. *Scuola di base*, 20(2-3), 7-111.
- Calvani, A., De Angelis, M., Marzano, A. & Vegliante, R. (2022). Lo stato della ricerca didattica in Italia: una Scoping Review. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 29, 34-48. <https://doi.org/10.7346/sird-022022-p34>
- Calvani, A. & Marzano, A. (2020). Progettare un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 24, 67-83. <https://doi.org/10.7346/SIRD-012020-P67>
- Calvani, A. & Chiappetta Cajola, L. (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*. Firenze: S.Ap.I.E.
- Calvani, A. (2019). Considerazioni conclusive e prospettive. In A. Calvani, & L. Chiappetta Cajola, *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 303-336). Firenze: S.Ap.I.E.
- Calvani, A., Trincherò, R., & Vivianet, G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 18, 311-339. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-cal1>
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re*, 13(2), 91-101. <https://doi.org/10.13128/formare-13259>
- Cappuccio, G. (2022). Una ricerca su misura. I disegni sperimentali e quasi sperimentali in educazione. In A. La Marca et alii, *Ricerca didattica e formazione degli insegnanti* (pp. 109-128). Brescia: Scholé.
- Coggi, C. & Calonghi, L. (1990). *Ricerca e scuola*. Teramo: Giunti Lisciani.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). New York: Springer-Verlag.
- Cooper, H. M., Hedges, L. V., & Valentine, J. (Eds.), (2009). *The handbook of research synthesis*, 2nd Edition. New York: Russel Sage.
- Crispiani, P. & Moliterni, P. (2022) *Intervista sulla didattica con Elio Damiano. Studi, esperienze e riflessioni*. Monte San Vito (AN): Itard.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano, E. (2007). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella.
- Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi prospettive della nuova ricerca didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Di Nuovo, S. (1995). *La meta-analisi. Fondamenti teorici e applicazioni nella ricerca psicologica*. Roma: Borla.
- Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A.R., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2013). Design-based implementation research: An emerging model for transforming the relationship of research and practice. In B. J. Fishman & W. R. Penuel (Eds.), *National Society for the Study of Education* (Vol 112, n. 2, pp. 136-156). New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge (trad. it.: *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Erickson, Trento 2016).
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants. L'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, 36, 43-67.
- La Marca, A. & Marzano, A. (Eds.), (2022). *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills. Atti del convegno Nazionale SIRD Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Laneve, C. & Parolini, F. (Eds.), (2014). *Nella Terra di Mezzo. Una ricerca sui Supervisor del Tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. & Day, C. (Eds.), (2011) *Analysis of Educational Practices. A Comparison of Research Models*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2010). *Dentro il "fare scuola". Sguardi plurimi sulle pratiche*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Laneve, C. Agrati, S. & Gemma, C. (2009). *Imparare a fare ricerca. Il ruolo della scrittura nella formazione*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, C. (1993). *Per una teoria della didattica. Modelli e linee di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Lucisano, L. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education. Using evidence based teaching strategies*. London & New York: Routledge (trad. it. *Cosa realmente funziona nella didattica speciale e inclusiva. Le strategie basate sull'evidenza*, Erickson, Trento 2022).
- Mortari, L., Valbusa F., & Ubbiali, M. (2020). La metodologia della ricerca educativa. Un esempio di ricerca per i bambini. *Pedagogia più Didattica*, 6(2), 51-62. <https://doi.org/10.14605/PD622004>
- Mortari, L. & Ghirelli, L. (Eds.), (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.

- Mortari, L. (2019a). *Melarete. Vol I. Cura etica virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (Ed.), (2019b). *Melarete. Vol. II. Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. & Valbusa, F. (2019). Exploring Children's Ethical Thinking: What Virtues Are and How They Can Be Learned. *International Journal of Humanities and Social Science*, 9(12), 128-135. <https://doi.org/10.30-845/ijhss.v9n12p15>
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nigris, E. (2009). Scrittura, formazione e pratiche didattiche. *QdS. Quaderni di Didattica della Scrittura*, 11, 97-119.
- Pellegrini, M. (2021). *Verso una cultura dell'evidenza in educazione*. Roma: Armando.
- Pellerey, M. (2006). Sulla ricerca didattica degli ultimi cinquanta anni a partire da alcuni apporti metodologici di Luigi Calonghi, in A. La Marca (Ed.), *Ricerca, educazione e didattica* (pp. 41-52). Palermo: Palumbo.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestl (trad. it.: *La costruzione del reale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze).
- Pourtois, Desmet & Humbeeck, (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches Qualitatives*, 15, 25-35.
- Sicurello, R. (2015). *Le differenze di genere a scuola. Aspetti didattici e relazionali*. Napoli: Tecnodid.
- Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What will it take? *European Educational Research Journal*, 7(1), 124-128. <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.1.12>
- Tacconi, G. (2011). Costruire conoscenza attraverso la narrazione. La valenza formativa della ricerca sull'analisi delle pratiche di insegnamento. *Formazione & Insegnamento* 9(3), 123-29.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'Evidence Based Education*. Roma: Carocci.
- Zanniello, G. (2014). Pratiche didattiche al maschile nella scuola primaria. In C. Gemma (Ed.), *La forza dell'educare e la voce della scrittura. Studi in onore di Mino Laneve* (pp. 221-237). Roma: Armando.
- Zanniello, G. (Ed.), (2009). *Orientare con le discipline scolastiche*. Troina: Città Aperta.
- Zanniello, G. (Ed.), (2008). *Un ponte per l'Università. Attività didattiche per lo sviluppo professionale e personale nella scuola secondaria*. Palermo: Palumbo.
- Zanniello, G. (Ed.), (2004). *Dal liceo al lavoro attraverso i saperi disciplinari*. Palermo: Palumbo.
- Zanniello, G. (Ed.), (1998). *Orientare Insegnando. Esperienze didattiche e ricerca-intervento*. Napoli: Tecnodid.
- Zanniello, G. (1993). Una possibile integrazione tra la sperimentazione classica e la ricerca-azione. In C. Scurati, & G. Zanniello (Eds.), *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo* (pp. 7-26). Napoli: Tecnodid.