

# John Dewey e le anticipazioni del Visible Learning nella formazione degli insegnanti: a cento anni dalla pubblicazione di *Democrazia e Educazione* *A century later: John Dewey's Democracy and Education anticipated Visible Learning in teacher education*

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma  
rita.minello@unicusano.it

## ABSTRACT

Although, in his *Democracy and Education* (2010[1916]), Dewey does not explicitly talk about teacher education, said book remains a relevant reflection on how people learn and on how teaching should be undertaken. In particular, it is important to understand how one of Dewey's concepts— "education [as] reconstruction of experience"—could be meaningfully applied to teacher education. In this context, another interesting concept is the one expressed in the opening chapter: «the educative process is a continuous process of growth, having as its aim at every stage an added capacity of growth» (2010[1916], p. 73).

Benché in *Democrazia e educazione* (1916) Dewey non scriva direttamente sulla formazione degli insegnanti, resta un testo che ha molto da farci riflettere su come le persone imparano in generale, e come si dovrebbe essere insegnare a scuola. In particolare, è importante comprendere in contesti di formazione degli insegnanti cosa Dewey voglia intendere col concetto di "formazione come ricostruzione di esperienza". Altrettanto interessante per la formazione degli insegnanti risulta il principio affermato nel capitolo di apertura del volume che «il processo educativo è un processo continuo di crescita, avendo come obiettivo, in ogni fase, una capacità aggiuntiva di crescita» (Dewey, 1916, p. 59).

## KEYWORDS

Dewey, *Democracy and Education*, Visible Learning, Visible Teaching, Teacher Education.

Dewey, *Democrazia e Educazione*, Visible Learning, Visible Teaching, Formazione degli insegnanti.

## Introduzione

Tra le risposte critiche di John Dewey al mondo dell'educazione è nota l'affermazione che l'istruzione non è una preparazione alla vita, ma costituisce un aspetto fondamentale della stessa esperienza di vita. Ciò che avviene nelle scuole non è separato da quello che si svolge altrove in vita. Al contrario, per imparare a imparare, la scuola esige di sviluppare la disposizione e la capacità di pensare, di indagare, di giudicare, di mettere in discussione, e di comunicare, qualità umane che danno origine a quei valori che caratterizzano una comunità democratica. Da questo punto di vista, è emersa la consapevolezza che in tutto il mondo vi è un crescente riconoscimento che gli insegnanti esperti sono la risorsa chiave per migliorare l'apprendimento degli studenti, e che molti sistemi educativi nazionali si impegnano in consistenti investimenti in programmi efficaci per la formazione di insegnanti di qualità.

In questo contributo, che si struttura come studio di settore derivante da prospettive di storia sociale dell'educazione, dapprima effettuerò una breve analisi dei filoni di ricerca di maggior successo nelle regioni educative e formative:

- Evidence-Based Education (EBE) – Evidence-Based Research (EBR),
- Educational Effectiveness – Educational Effectiveness Research (EER),
- Visible Education – Visible Learning Research (VLR).

Poi evidenzierò le affinità fra il metodo di ricerca perfezionato da John Dewey e il Visible Learning/Visible Teaching, tra i quali si riscontrano innegabili familiarità.

Infine utilizzerò questi ultimi orientamenti (Dewey/VL) per ricavarne alcune indicazioni in ordine alla formazione degli insegnanti.

Sostanzialmente, la mia vuol essere un'operazione foucaultiana: «isolare i sistemi di pensiero che ormai ci sono divenuti familiari e che appaiono evidenti "a noi" [...] per lavorare in comune con gli operatori, non solo al fine di modificare le istituzioni e le pratiche, ma per elaborare nuove forme di pensiero» (Foucault, 1996, pp. 424-425).

La vita democratica, afferma Dewey in *Liberalism and Social Action* (1935) richiede capacità di sospensione del giudizio, il desiderio delle evidenze, il ricorso all'osservazione, il rifiuto dei preconcetti, la capacità di una pratica programmazione e il rifiuto delle idealità convenzionali. «Quando questo accadrà, le scuole saranno gli avamposti pericolosi di una civiltà umana, ma cominceranno anche ad essere luoghi interessanti al massimo. Poiché sarà allora accaduto che l'educazione e la politica si saranno identificate, giacché la politica dovrà essere, di fatto, quel che ora pretende di essere, la direzione intelligente delle faccende sociali» (Dewey, 1935/2000, p. 136). E in *How We think* aveva già chiarito che «l'educazione deve trasformare il linguaggio in uno strumento intellettuale» poiché alla scuola si impone la necessità di «dirigere la parola scritta e orale che il bambino usa dapprima per fini pratici e sociali, in modo da elevarla gradualmente a strumento consapevole per esprimere la conoscenza ed assistere il pensiero». Dewey, J. (1910/1933, p. 336)

Nei confronti dell'ambiente in generale la scuola rappresenta per Dewey quell'ambiente speciale «formato con lo scopo deliberato di influenzare le disposizioni mentali e morali dei loro membri» (Dewey, 1935/200, p. 81). I suoi compiti specifici sono quelli 1) di semplificare l'ambiente generale la cui civiltà è troppo complessa per essere assimilata in toto; 2) di sezionare gli elementi migliori e di estirpare quelli indesiderabili dell'ambiente in generale; 3) di equili-

brare i diversi elementi nell'ambiente sociale e di aiutare l'individuo a venire a contatto con un ambiente più vasto (Ivi).

Questa attività, da una parte, concede alla scuola «la possibilità di diventare una comunità in miniatura, una *società embrionale*» (Id. p. 102) e, dall'altra, ne assicura l'effetto educativo: nel processo produttivo extra-scolastico il ragazzo, se vi partecipa, vi partecipa per un fine produttivo, non per il gusto di parteciparvi; sicché gli effetti educativi, se vi sono, sono occasionali e subordinati. «Nella scuola invece le tipiche occupazioni, cui egli si dedica, sono liberate da qualsiasi pressione economica. Lo scopo non è il valore economico dei prodotti, ma lo sviluppo della capacità e dell'intelligenza sociale. È questa liberazione da utilità anguste, questa apertura alle possibilità dello spirito umano che fa di queste attività pratiche nella scuola delle alate dell'arte, e dei centri di scienza e di storia». (Id. p. 103)

In particolare, nella breve prefazione a *Democracy and Education* Dewey esplicita che il testo è scritto con la funzione di «incarnare un tentativo di individuare e indicare le *idee implicite* in una società democratica e di applicare queste idee ai problemi dell'impresa dell'educazione» (Dewey, 1916, p. 7). Armati di tali idee implicite, gli insegnanti possono identificare *obiettivi* educativi costruttivi e scegliere *metodi* che della società democratica rappresentino lo specchio e contribuiscano al potenziamento, dirigendone il corso attraverso una serie di «successive esperienze» (Dewey, 1916, p. 82).

Sostanzialmente, per Dewey, un modo di vivere democratico non è un mezzo per un fine o risultato maggiore. È esso stessa la della democrazia, visto che «Una democrazia è più di una forma di governo; è soprattutto un modo di vivere associati, di congiunte e comunicate esperienze» (Dewey, 1916, p. 93).

Anche l'idea di *evoluzione* resta decisiva per la democrazia, perché dissolve le aspettative di chi ritiene di operare in vista di un unico *telos* finale, senza crescita ulteriore.

## 1. Dewey e l'Evidence-Based Education (EBE)

Il concetto di *Evidence-Based Education* (EBE), strettamente connesso con quello di *Evidence Based Research*, (EBR), sta diventando un abito sempre più stretto per il mondo della ricerca educativo-formativa.

Ciò ha prodotto fin dalla fine degli anni Novanta, in ambito anglosassone, lo specifico filone dell'*Evidence Based Education* (EBE), che batte piste di ricerca comuni e aderenti a contesti di *Evidence Based Research*, (EBR) come alternativa alla ricerca tradizionale. Tale ricerca, grazie anche alla priorità dei finanziamenti ottenuti, è diventata in grande misura *Evidence Based Practice*, secondo il modello che Thomas e Pring (2004) ricavano dalla paleo-antropologia (Tab. 1):

<i>Criterio</i>	<i>Attivato da</i>
1. Rilevanza ↑↓	stabilendo che le informazioni costituiscono informazioni per (o contro) una certa proposta
2. Sufficienza ↑↓	corroborazione con altre istanze o casi dello stesso tipo di evidenza o di altri tipi di prove
3. Veridicità	stabilendo che il processo di raccolta degli elementi di prova è stato esente da distorsioni e, per quanto possibile, non contaminato da interessi

Tab. 1. I criteri per giudicare le evidenze (Thomas e Pring 2004, p. 5)

Tale *interpretazione radicale* dei principi EBE sin qui dibattuti restringe notevolmente il campo delle ricerche che possono aspirare ai parametri EBE statunitensi. Di fatto, il *No Child Left Behind Act* (NCLB), legiferando che le pratiche pedagogiche devono dare prova di effetti misurabili sull'apprendimento dei bambini americani, da più di dieci anni controlla – e orienta in determinate direzioni – i finanziamenti dei ricercatori (Minello, 2012a, p. 235). Come frutto di tali scelte di finanziamento si sono sviluppati e potenziati particolarmente filoni i derivanti dalle scienze dell'analisi del comportamento<sup>1</sup>, ovvero **modelli dove, spesso, l'insegnamento si riduce all'esclusiva ricerca dell'efficienza**: le evidenze non sono neutrali, possono sembrarlo quando offrono un quadro neutro applicabile a tutte le aree (per es. educazione e medicina) e un metodo efficace, ma l'educazione non è mai neutrale, e il suo scopo fondamentale è l'intervento o il cambiamento (Hattie, 2009; 2012; 2014).

Certamente «la cultura della responsabilità emersa nel ventunesimo secolo sta interessando una vasta gamma di pratiche formative. La società chiede di verificare l'efficacia e l'efficienza delle scuole, delle agenzie formative e sanitarie, e delle organizzazioni governative. La società chiede inoltre di verificare l'efficacia e l'efficienza delle pratiche didattiche adottate nei sistemi di istruzione, finalizzate a non lasciar indietro nessun bambino, e delle pratiche di ricerca adottate nelle università e nelle agenzie preposte alla ricerca, con particolare riferimento alla ricerca qualitativa. La domanda, sempre più cogente, in relazione alla quale erogare finanziamenti alla formazione e alla ricerca, chiede a ricercatori, formatori, insegnanti e sostenitori di importanti attività sociali e culturali di “dimostrare” attraverso “evidenze” e “fatti” quali metodi, filoni di ricerca e pratiche promuovere, privilegiando i finanziamenti di quelle azioni che hanno convinto i finanziatori di poter raggiungere, con evidenza e coerenza, obiettivi socialmente importanti» (Minello, 2012a, p. 232).

Ma «una caratteristica particolarmente importante per le evidenze del settore educativo-formativo è costituita dalla *componente sociale del contesto interpretativo delle prove*. In ogni comunità di ricerca – scientifica, giuridica, artistica, umanistica – sia la raccolta delle prove che la loro valutazione, sono parte di un processo sociale. E il processo sociale mediante il quale viene effettuata la valutazione di tale contesto, è esso stesso una prova che avvalora sul piano sociale. Pertanto, per la validazione, la questione chiave è come la prova *sembra* a una comunità di valutatori. Altro aspetto fortemente condizionante l'*evidence-based research* delle regioni educativo-formative è l'incidenza della conoscenza tacita

- 1 Vedi Minello (2012a, p. 236: A distanza di più di un decennio, una prima *evidenza* emerge con forza. Negli USA l'NCLB ha rafforzato quei metodi, nati molti decenni prima, che afferiscono all'area delle scienze sociali e comportamentali, perché meglio di altri si prestano all'era delle pratiche *evidence-based*. Si sono sviluppati e potenziati i seguenti ben finanziati filoni, tutti in misura maggiore o minore derivanti dalle scienze dell'analisi del comportamento:
- Precision Teaching (PT);
  - Istruzione Diretta (Direct Instruction, DI);
  - Istruzione Programmata e Computerizzata (Computers and Teaching Machines, CTM);
  - Sistema Personalizzato di Istruzione (Personalized System of Instruction, PSI);
  - Competent Learner Model (CLM): e altre particolari applicazioni dell'analisi del comportamento.

nel processo di raccolta delle prove e delle considerazioni teorico-euristiche che se ne ricavano» (Minello, 2012a, p. 233).

Ad esempio il movimento di ricerca sull'efficacia educativa nato anch'esso in ambito anglosassone (EER: *Educational Effectiveness Research*) – coerentemente con i principi della ricerca educativa identificati da Dewey (vedi § segg.) ha prodotto una consistente letteratura di settore che si concentra sulla comprensione delle pratiche esistenti per comprendere quali miglioramenti si possano indicare al macro livello di sistema educativo, come al micro livello dell'aula, identificando i fattori che più di altri impattano favorevolmente sulle conquiste formative degli studenti, *valorizzando i contesti sociali e senza necessariamente ricorrere all'EER*. (Cfr. Betts, Loveless, 2005; Iavarone, Sarracino, Sarracino, 2006).

Ranieri (2007, pp. 149-151) illustra analiticamente le maggiori obiezioni rivolte ai modelli di ricerca EBE da quegli studiosi che difendono il pluralismo metodologico della ricerca educativo-formativa: (a) *Inadeguatezza del paradigma positivista e causalistico*. (b) *Mancanza di attenzione al contesto*. (c) *Ossessione sull'oggettività dei dati*. (d) *Inevitabilità dei valori in ambito educativo*. Analogamente, Biesta (2007), discutendo la natura delle evidenze, mette in guardia dai possibili rischi di riduzionismo impliciti in questa nuova visione della ricerca educativa; egli osserva che neutralizzando l'orizzonte assiologico intrinseco a ogni pratica educativa, l'insegnamento si riduce all'esclusiva ricerca dell'efficienza: le evidenze non sono neutrali, possono sembrarlo quando offrono un quadro neutro applicabile a tutte le aree (per es. educazione e medicina) e un metodo efficace, ma l'educazione non è mai neutrale, e il suo scopo fondamentale è l'intervento o il cambiamento (Hattie, 2009; 2012; 2014).

## 2. Dewey, Visible Learning e Visible Teaching

### 2.1. Visible Learning

Il *Visible Learning* – sviluppato sulla base del concetto di insegnamento e di apprendimento visibile (Hattie, 2009; 2012, 2014) – costituisce, probabilmente, l'*orientamento di ricerca educativo-formativa che meglio interpreta le indicazioni deweyane*. Come si colloca sulla linea del pensiero di Dewey il messaggio fondamentale del *visible learning*: «ciò che funziona meglio per gli studenti è simile a ciò che funziona meglio per gli insegnanti. Ciò implica attenzione nel fissare le intenzioni per un apprendimento stimolante, essere chiari su ciò che significa successo e attenzione alle strategie per lo sviluppo della comprensione concettuale di ciò che gli insegnanti e gli studenti conoscono e capiscono[...] Abbiamo bisogno di un barometro di ciò che funziona meglio» (Hattie, 2009, p. 108 e p. IX).

«Anche se l'attuale moda *evidence-based* si è trasformata in un dibattito sui punteggi dei test», è possibile, secondo Hattie (2009, p. IX) usare alcune tipologie specifiche di evidenze per «costruire e difendere un modello di insegnamento e di apprendimento».

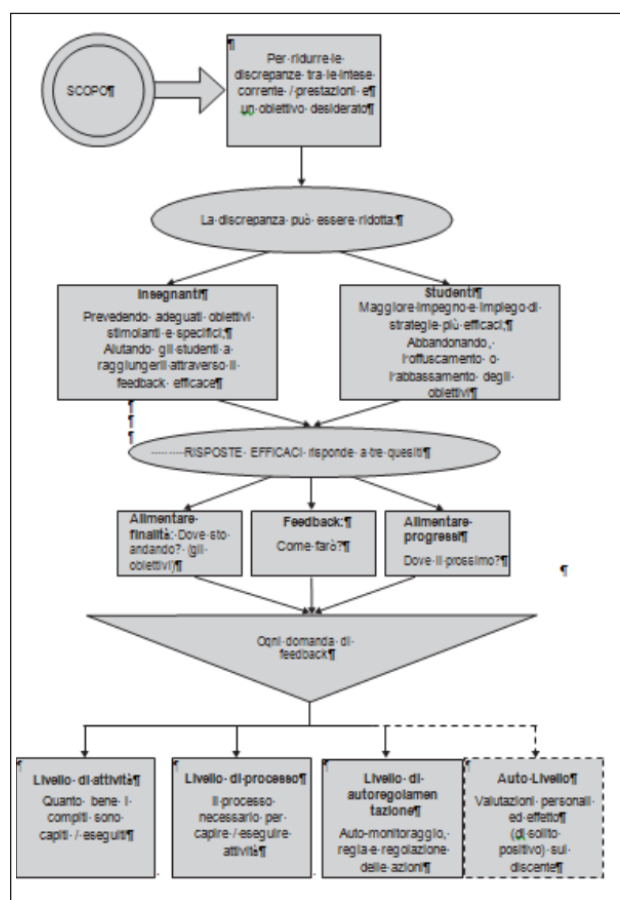
Con Hattie i principi dell'EBE e dell'EBR virano verso il *Visible Learning* (VL), teoria della ricerca che sta velocemente riorientando la stessa EBR e che, di fatto **opera una conciliazione tra i filoni EBR e EER**.

*Perché il VL reinterpreta il concetto di evidenza e lo rende flessibile alle esigenze delle regioni educative e formative tanto sul piano degli apprendimenti, quanto sul piano della ricerca.*

## 2.2. Visible Teaching

L'apprendimento visibile richiede insegnamento visibile: la caratteristica del visible learning è che «gli effetti maggiori sulle apprendimento degli studenti si verificano quando *gli insegnanti diventano studenti del proprio insegnamento*, e quando gli studenti diventano i propri insegnanti. Quando gli insegnanti diventano studenti di se stessi presentano le caratteristiche di autoregolamentazione che sembrano più desiderabili (auto-controllo, l'auto-valutazione, autovalutazione, autoapprendimento). Questo insegnamento visibile fa la differenza nella qualità dell'apprendimento degli studenti. (Hattie, 2009, p. 26). Direbbe Dewey: È il successo storico della scienza il garante della sua validità. (Dewey, 1935/2000, p. 25) «La logica dell'atteggiamento sperimentale è sostanzialmente una logica della responsabilità» (Dewey, 1910/1933, p. 46): quando manca la qualità delle relazioni sociali che rendono possibile il transfer nell'educazione del pensiero, si verifica nell'individuo un isolamento e una sostanziale perdita di senso (Id. 134).

Ma la cosa più importante è che l'insegnante deve fornire un feedback e garantire che lo studente è sulla strada giusta per affrontare con successo le sfide (Tab. 2)



Tab. 2. Modello di feedback proposto da Hattie, 2009, p. 176

La ricerca secondo il modello del *visible learning* necessita del pieno coinvolgimento degli insegnanti e valorizza il fattore *feedback* come punto focale dell'evidenza. Perciò l'insegnamento non può più essere considerato dagli insegnanti come una questione privata che avviene dietro una porta di classe chiusa e raramente messa in discussione: si richiede agli insegnanti impegno per una ricerca professionale che reinventi la loro passione per l'insegnamento; identifichi e accolga le differenze e ne valorizzi i curricula. La valorizzazione del *feedback* per migliorare la qualità e l'analisi dei rendimenti degli studenti cambia la concezione stessa di ciò che significa essere insegnanti: ora – dice Hattie – mentre i ricercatori raccolgono le evidenze, gli insegnanti insegnano, e la pratica dell'insegnamento è cambiata poco nel corso dell'ultimo secolo, con scarso coinvolgimento degli insegnanti nella ricerca delle evidenze visibili: «In effetti, abbiamo creato una professione basata sul principio di "lasciami in pace, poiché ho le prove che quello che faccio migliora l'apprendimento e la sua realizzazione"» (Hattie, 2009, p. 6).

### 3. Indicazioni per la formazione degli insegnanti derivabili da Democrazia e Educazione

Secondo il metodo di ricerca di Dewey, *nel processo di ricerca le idee hanno un valore strumentale*. Conseguenza: i concetti, cioè le idee, che vengono insegnati a scuola, non hanno un valore in sé e per sé ma ne assumono se impiegati in genuini processi di ricerca.

Nei primi capitoli di *Democracy and Education* Dewey sottolinea che potenza tecnologica, scientifica, economica e non costituiscono di per sé la civiltà. Piuttosto, è *l'uso strumentale* che facciamo di tali esperienze che determina la possibilità di migliorare e ampliare l'esperienza di tutti e non di pochi (Dewey, 1916, pp. 10, 42). Nella sua prefazione, Dewey suggerisce ai lettori, principalmente al pubblico degli *insegnanti*, visto che dichiara nella prefazione l'intento di scrivere un libro per gli educatori, *di assumere l'atteggiamento degli investigatori*, se vogliono riuscire a coinvolgere gli studenti nel processo di apprendimento.

Dewey non pensa la formazione degli insegnanti come preparazione tecnica e disciplinare per l'insegnamento, concentrata soprattutto sulle competenze pratiche dell'insegnante, né pensa alla formazione *pre-service* come autonoma e finalizzata a se stessa, piuttosto che parte di un *continuum* di opportunità. L'idea stessa di preparare gli individui a insegnare, dotandoli di tutto ciò di cui hanno bisogno, è impossibile: l'insegnamento avviene in particolari situazioni, con particolari studenti e con particolari contenuti. Nessuna preparazione può dotare gli insegnanti di tutte le conoscenze e le competenze necessarie per rispondere a tutte le situazioni di insegnamento.

Democrazia e Educazione offre numerose indicazioni per la formazione *pre-service* e *in-service* degli insegnanti, soprattutto richiamando l'attenzione su alcune competenze prioritarie da incentivare e rafforzare: la teoria della comunicazione, l'importanza del controllo del curriculum, della socializzazione, dello sviluppo professionale inteso come crescita costante in termini di agenzialità e, soprattutto, della ricostruzione di esperienza.

### 3.1. Centralità della comunicazione in ambito educativo

Biesta (2006), risalendo alle origini intellettuali delle idee di Dewey sulla comunicazione, sostiene che fanno la loro prima apparizione fondamentale nelle pagine di *Democrazia e Educazione*. In tale contesto Dewey pone l'enfasi sulla comunicazione, piuttosto che sull'apprendimento, considerandola come concezione "rivoluzionaria" di educazione: quell'ampio arazzo di modalità comunicative attraverso il quale gli umani coltivano la loro umanità va ben oltre le tradizionali modalità di istruzione e ne amplifica le possibilità. La comunicazione scorre direttamente da maestro ad allievo, e viceversa, ma permea ogni esperienza degli studenti in ambito educativo. È quel "carburante" che gli insegnanti devono imparare ad utilizzare in modo esperto e continuativo.

Nel capitolo 5 di *Experience and Nature*, "Natura, Comunicazione e significato", Dewey è giunto alla conclusione «che il frutto della comunicazione dovrebbe essere la partecipazione, la condivisione, è una meraviglia a fianco del quale impallidisce transustanziazione» (Dewey, 1925/1973, p. 166). Ovvero che «mente, coscienza, soggettività, senso, intelligenza, linguaggio, razionalità, logica, inferenza e verità, tutte quelle cose che i filosofi nel corso dei secoli hanno considerato parte del patrimonio naturale degli esseri umani solo venute alla luce attraverso la comunicazione (e come risultato della stessa)» (Biesta, 2006, p. 24). Per Dewey anche il "soliloquio è il prodotto e il riflesso del conversare con gli altri; non la comunicazione sociale un effetto del soliloquio » (ibid., p. 170). Ciò significa, in definitiva, che "la comunicazione è una condizione di coscienza" (ibid., p. 187). E quindi che ogni azione educativa, anche quella rivolta allo sviluppo dell'intelligenza e dei sensi, della logica, della razionalità e dell'intelligenza emotiva, dovrebbe essere vista come «conseguenza naturale della forma particolare che a volte l'interazione assume nel caso di esseri umani» (ibid., p. 180).

Tale teoria della comunicazione si trova presente anche nei primi capitoli di *Democrazia e Educazione*, testo che segue di nove anni la pubblicazione di *Esperienza e Natura*. Ma nel volume dedicato direttamente al rapporto democrazia-educazione va più oltre. In primo luogo presenta la sua filosofia della comunicazione direttamente in un contesto di educazione. In secondo luogo sviluppa la sua teoria dell'educazione come teoria della comunicazione. Tra educazione e comunicazione instaura pertanto un rapporto privilegiato definibile come *svolta comunicativa* (*Communicative Turn*. Cfr. Biesta, 2006, p. 26). In *Democrazia e Educazione* per la prima volta Dewey presenta la comunicazione solidamente organizzata come un processo di coordinamento e di cooperazione sociale. Come aveva già sostenuto alle origini del suo interesse per la formazione degli insegnanti ((1895: *Plan of organization of the university primary school*), nel processo educativo il linguaggio «non è in primo luogo l'espressione del pensiero, lo è, piuttosto, la comunicazione sociale» (1895, p. 226). Questo significa che l'educazione non si limita ad essere eseguita in un ambiente sociale, ma che non può verificarsi senza collegamento con gli altri come «condizione indispensabile per la realizzazione delle sue tendenze» (Dewey, 1897, p. 16).

Anche nella formazione degli insegnanti la teoria deweyana conduce a concludere che ogni forma di comprensione e di sviluppo professionale può derivare esclusivamente come risultato di una proficua cooperazione in azione. Beninteso, uno sviluppo professionale evolutivo, che in Dewey non è concepito in senso finalistico.

Non al di fuori di quelle pratiche sociali in cui Dewey ritrova il significato del mondo, pratiche e interazioni partecipative in cui le cose, i gesti, i suoni, gli eventi hanno un ruolo fondamentale.



Dewey dimostra in modo convincente che il significato dello sviluppo professionale degli insegnanti attraverso le pratiche formative pre-service e in-service non si trova in un mondo a sé, ma si trova già nelle pratiche umane. Come l'educazione scolastica, anche la formazione degli insegnanti tende ancora a concentrarsi sui prodotti finali di tali pratiche (concepiti sotto forma di conoscenze, competenze, o valori), e tende a rappresentare questi prodotti finali come scoperta, piuttosto che costruzioni umane. In tal modo, essi continuano a creare una distanza artificiale tra l'insegnante e il suo sviluppo professionale. L'approccio comunicativo di Dewey, al contrario, esorta gli educatori a comprendere come il proprio sviluppo personale possa entrare in contatto con le pratiche umane, piuttosto che con i loro prodotti finali.

### 3.2. Centralità e indispensabilità del curriculum

Dewey considera la pianificazione curriculum difficile, impegnativa, e assolutamente indispensabile: le competenze che concernono la progettazione e il controllo del curriculum da parte degli insegnanti produrranno benefici imprevisi sulla realizzazione umana e formativa del soggetto. Come Dewey chiarisce, il curriculum è un importante mezzo attraverso il quale le società definiscono e replicano se stesse. Una società democratica è particolarmente dipendente da un "curriculum umanizzato", in cui la conoscenza è significativa per i giovani, perché «si collega con gli interessi comuni degli uomini come gli uomini» (Dewey, 1996, MW.9.200).

Le implicazioni educative della teoria partecipativa della comunicazione non sono solo programmatiche. Il rapporto tra curriculum formale e informale, curriculum ufficiale e curriculum nascosto è importante sin dai primi capitoli di *Democrazia e Educazione*. Scuola e istruzione non sono sinonimi, poiché nella scuola si verifica anche la realizzazione del curriculum informale (Cfr. Reba, 2006).

L'idea che gli studenti imparano dalle pratiche in cui partecipano è utile anche per capire come mai il curriculum nascosto sia così efficace, spesso molto più efficace del programma ufficiale: perché si trova nelle pratiche stesse in cui i bambini e gli studenti prendono parte durante il loro tempo a scuola, mentre il curriculum ufficiale è vissuto come qualcosa di molto più artificiale rispetto alla "vera vita nelle scuole".

Ma è un'idea utile anche applicata alla formazione degli insegnanti. Un curriculum umano costruito sulla diversità e che tenga conto anche del curriculum nascosto di ciascun insegnante è un bene comune anche nella formazione *per-service* e *in-service*. Ma questo richiede il tempo "lento", quello che fa affiorare dall'intimo evidenze che riguardano il tocco delicato dell'educatore, la fiducia in se stesso e nei giovani, la disposizione emotiva ed intellettuale all'insegnamento, la flessibilità, le opinioni divergenti, le competenze relazionali. Approcci ben diversi da quello che Dewey chiama "assalto frontale" nel perseguimento di una formazione standardizzata ed omogenea: anche se «l'assalto frontale è inefficace in materia di formazione come in guerra» (Dewey, 1996, MW.9.176).

Relativamente al curriculum scolastico, gli assi portanti della concettualizzazione dei curricula formativi che gli insegnanti in formazione devono padroneggiare per diventare vettori di cambiamento sono i seguenti:

- «Il superamento del modello lineare e cumulativo che presiede all'organizzazione dei saperi disciplinari. Tale modello, che ispira ancora di sé la formazione universitaria dei laureati, in realtà viene sempre più esplicitamente posto

in discussione dal modo con cui evolvono gli ordinamenti scolastici e la stessa ricerca sul curricolo formativo nella scuola. Qui sempre più si va sviluppando il bisogno di un insegnamento fatto di nodi e di relazioni, piuttosto che di sequenze lineari.

- il superamento di una visione separatista, individualistica e riduzionista della trasmissione dei saperi. È piuttosto ormai sentire comune l'idea che i processi di istruzione vanno ricompresi e riplasmati all'interno di un processo di cooperazione intellettuale che coincide con i processi di formazione lungo il corso della vita.
- la necessità e l'urgenza di riorganizzare l'impianto concettuale e didattico del curricolo scolastico, in modo da realizzare in esso un punto mediano tra l'accumulazione delle conoscenze e gli stili di personalizzazione delle conoscenze e delle esperienze che fanno la qualità degli apprendimenti e dell'istruzione. Questo a sua volta rende necessario ripensare il percorso attraverso cui si promuovono le stesse padronanze dello specifico disciplinare, non più solo sotto il profilo delle conoscenze di base e della loro rielaborazione ma soprattutto rispetto ad un loro possibile impiego in contesti d'uso differenziati e multilaterali;
- La necessità e l'urgenza di avvicinare visibilmente la scuola al lavoro: dunque non più una didattica per competenze o per obiettivi; ma una didattica per *soglie di padronanza*, spendibili in vista della occupabilità e non di settori e indirizzi troppo specifici, fondate su una integrazione proattiva del fare e dell'essere dell'allievo» (Margiotta, 2004, pp. 19-20).

### 3.3. Centralità della socializzazione

Secondo il metodo della ricerca Dewey La ricerca è un metodo per la soluzione comune di problemi (si conosce solo ciò che si fa *insieme*). Il metodo non ci assicura la soluzione ma solo un impiego corretto dei mezzi che abbiamo a disposizione. Tali mezzi sono: l'esperienza pregressa (dell'individuo e della cultura di appartenenza) che comprende anche le idee e le teorie che possiamo ritenere opportune alla soluzione e che si attagliano all'oggetto o al fenomeno su cui stiamo indagando, l'attenta analisi del fenomeno che stiamo indagando, una modalità di pensiero di tipo ipotetico-deduttivo.

La centralità della socializzazione e dell'efficienza sociale – quest'ultima intesa in termini democratici anche quando parla di "controllo sociale" senza "struttura autoritaria" (Cfr. Hickman, 2006). Un insegnante necessita di padroneggiare le competenze relative alla gestione dei gruppi, in termini cooperativi, e di comprenderne la priorità, perché l'educazione e la democrazia sono processi interattivi, personali e interpersonali. Socializzazione, comunicazione, e interazione in classe devono diventare tentativi congiunti per risolvere i problemi e creare strutture di significato e fonte di realizzazione per lo studente. Il controllo della socializzazione da parte dell'insegnante risiede in questi processi, in modo tale che le persone imparino ad adattarsi al cambiamento attraverso modalità che evitino il ricorso alla violenza o al disordine caotico.

Nel capitolo 7 di *Democrazia e Educazione*, Dewey ci dice cosa intende per socializzazione: «Ogni educazione impartita da un gruppo tende a socializzare i suoi membri, ma la qualità e il valore della socializzazione dipendono dalle abitudini e dagli obiettivi del gruppo» (Dewey, 1916, p. 88). Nel mondo della formazione degli insegnanti è un modo attraverso il quale chiedere gli sforzi della comunità per promuovere la fioritura di individualità, un tipo di individualità, ol-

tretutto, in grado, a sua volta, di favorire una maggiore fioritura della vita comunitaria.

Nel capitolo 9 di *Democrazia e Educazione*, Dewey spiega invece cosa intende per *efficienza sociale*: «In senso più ampio, efficienza sociale è niente di meno che la socializzazione della mente attivamente interessata a fare esperienze più trasmissibili; ad abbattere le barriere della stratificazione sociale che rendono gli individui impermeabili agli interessi degli altri» (Dewey, 1916, 127). Analoga l'idea di "genuino controllo sociale", con la quale Dewey intende «La formazione di una certa disposizione mentale; un modo di intendere oggetti, eventi e atti che permette all'uomo di partecipare efficacemente in attività collegate» (Dewey, 1916, p. 41). «Nel lessico di Dewey, *controllo sociale* implica una ricostruzione progressiva di abitudini, comprese le istituzioni, attraverso l'applicazione di processi sperimentali attentamente controllati» (Hickman, 2006, p. 73). Insomma, non ci può essere efficienza sociale dove non c'è rete di sicurezza sociale e trionfa il privilegio.

Se, nella formazione degli insegnanti, l'efficienza sociale è un principio vissuto come significativo, ecco che gli interessi diventano, secondo gli auspici di Dewey "coscientemente condivisi" e nascono tra insegnanti numerose forme di libera interazione e piena cooperazione. L'efficienza sociale è il risultato strade battute dalla comunicazione, di aperture mentali in cui gli orizzonti intellettuali, emozionali, etici ed estetici si sono espansi, e le connessioni e le interrelazioni dei singoli insegnanti e dei gruppi in formazione e in servizio diventano più completi e migliorano l'efficacia dell'insegnamento (Cfr. Hickman, 2006, p. 75-78). Efficienza e controllo sociale non possono essere interpretati come un programma sociale o ridotti a ideali politici, rappresentano un impegno per una formazione che si avvalga di metodi flessibili e pratiche sperimentali che, anche per gli insegnanti coinvolgano le menti nel «fare esperienze più trasmissibili [...] abbattendo le barriere di stratificazione sociale che rendono gli individui impermeabili agli interessi degli altri» (Dewey, 1916, p. 127).

### 3.4. Sviluppo professionale inteso come crescita costante in termini di agentività

Il concetto deweyano di crescita-sviluppo, culminante in *Democrazia e Educazione* è tra i più ammirati e anche criticati. Non è possibile lasciare questo principio educativo alle intuizioni profonde di molti insegnanti, quando richiede uno stretto legame tra insegnamento e apprendimento che si gioca in termini di immaginazione, creatività, costruttivismo, piuttosto che apprendimento meccanico. Lo scopo della crescita è un'ulteriore crescita. Ma è altresì necessario, per formare un insegnante a prendersi cura della crescita e dello sviluppo continui degli studenti, farlo partire dalla consapevolezza del proprio sviluppo umano e professionale. Così non resterà un concetto vuoto.

Se lanciamo uno sguardo al panorama educativo solo attraverso la lente del docente-studioso, non attraverso quella dell'insegnante agentivo, scopriamo che lo spegnimento dell'agentività dell'insegnante provoca, in breve, anche la scomparsa dello studente come agente attivo nella propria formazione.

Un gran numero di concezioni attuali della ricerca e della politica educativa sottolineano come limite dell'insegnamento e della scuola il fatto che, nella pratica didattica d'aula, lo studente venga ancora trattato non come agente nel proprio apprendimento, ma come destinatario passivo (Cfr. Fenstermacher, 2006, pp. 98-101). «La scomparsa dello studente come agente intenzionale nel proprio apprendimento è sempre più evidente nella ripresa della domanda per la produ-

zione di documentazione solida sul rendimento degli studenti. [...] gli interessi e gli scopi dello studente sono ignorati o subordinati a quelli di altre parti interessate» (Fenstermacher, 2006, p. 100).

Una recente ricerca sugli *effetti dell'agentività degli insegnanti sui risultati degli studenti* offre una prospettiva diversa su questo punto: la variabile più importante per determinare l'atteggiamento costruttivo dello studente e il suo livello di apprendimento attivo non è il tempo dedicato alle spiegazioni e nemmeno la qualità della formazione dell'insegnante, ma «la misura in cui l'insegnante opera come agente attivo di apprendimento» (Rowan, Correnti, e Miller, 2002, p. 1545).

La ricerca formativa di *agency*, nella formazione degli insegnanti, rinvia, in questo caso, alla facoltà umana socio-culturale di attivarsi come “agente” dotato della capacità di agire in modo trasformativo sul mondo (Cfr. Ahearn, 2001) e di offrirsi come esempio di agentività per lo studente.

### 3.5. Ricostruzione dell'esperienza

Per Dewey l'educazione è sempre “ricostruzione di esperienza”. Le implicazioni di questo concetto per la formazione degli insegnanti sono notevoli.

Sempre secondo il metodo di ricerca di Dewey, *il processo di ricerca nasce dall'esperienza e torna all'esperienza*. L'esperienza viene modificata dal processo di indagine. Alla fine del percorso il soggetto che ha indagato è diverso che all'inizio: ha appreso qualcosa dall'esperienza, ne ha tratto un significato. Più precisamente:

- L'esperienza ha una natura transazionale.
- L'esperienza ha una natura prospettica.
- L'esperienza ha una natura attiva (sperimentale).
- L'esperienza (passata) ha una natura strumentale.

Nella formazione degli insegnanti, è «la ricostruzione o la ristrutturazione di esperienza che aggiunge senso all'esperienza stessa e che aumenta la capacità di dirigere il corso delle esperienze successive» (Dewey, 2016, p. 82). Al centro di questa concezione della formazione «è la definizione di Dewey di esperienza, che, secondo Israele Scheffler (1974), ha tre elementi: (1) l'enfasi biologica sull'esperienza come il risultato di una interazione tra le condizioni oggettive e le energie biologiche; (2) la nozione scientifica di esperimento come alterazione intenzionale di ambienti ad opera di “investigatori” che conducono a nuove conoscenze; e (3) la dottrina del significato di Peirce in cui le idee vengono analizzate in termini di conseguenze per l'azione e la funzione, nella regolazione riflettente di condotta (Scheffler, 1974, p. 197).

#### 3.5.1. La ricostruzione dell'esperienza richiede coincidenza tra indagine e pensiero riflessivo

Si aggiunga che, secondo Dewey, un metodo di ricerca che si basa sulla ricostruzione di esperienza, richiede una *coincidenza tra indagine e pensiero riflessivo*. Non è la credenza, ciò di cui abbiamo coscienza sicura e con cui abbiamo abbastanza confidenza per agire basandosi su di essa. Spesso le credenze sono pregiudizi. Non è la credenza perché il pensiero riflessivo spinge all'indagine. “La funzione del pensiero riflessivo è quella di trasformare una situazione in cui si è

fatta esperienza di un dubbio, di un'oscurità, di un conflitto, o un disturbo di qualche sorta, in una situazione chiara, coerente, risolta, armoniosa" (Dewey, 1910/1933, p. 172).

Rientra nel quadro la più recente proposta formativa di Schön dell'insegnante come professionista riflessivo (1983; 1987), il quale controlla i processi attraverso le procedure e le modifica se non sono efficaci. In fase di formazione degli insegnanti ciò comporta:

- a) Accompagnamento dei formatori nell'esame delle *scelte metodologiche e didattiche* e delle *pratiche* destinate a indirizzare il docente verso una dimensione *comprensiva* della dinamica dell'agire professionale.
- b) Organizzazione di attività a *dimensione esperienziale*, che procedano con approccio fenomenologico e tengano conto dei contesti operativi e comunicativo-relazionali che caratterizzano la dinamica laboratoriale. Si parte dall'esperienza quotidiana e dalle idee che i partecipanti hanno già relativamente al tema, dall'osservazione e dalla descrizione e analisi della realtà complessa. Si studiano i fenomeni separatamente individuando le variabili opportune e tenendole sotto controllo con osservazioni. Si cercano poi approfondimenti di studio delle realtà che vengono presentate, per riconoscere/interpretare i fenomeni.

Per Dewey, l'esperienza non è mera attività. Si tratta di «una interazione tra una persona e il suo ambiente in cui entrambi sono cambiati» (Nemser, 2006, p. 133). È necessario comprendere attraverso l'esperienza i rapporti tra le azioni e le loro conseguenze, per prepararsi e controllare meglio le esperienze future, in un processo continuo. Pensare conferisce senso all'esperienza, ricostruisce il rapporto tra fini e mezzi. Pur non scrivendo direttamente sulla formazione degli insegnanti in *Democrazia e Educazione*, egli insiste sulla necessità di una situazione reale empirica come agente che attivi il pensiero riflessivo. Una situazione genuina che il docente in formazione possa concepire come problematica e avviare sinergie di problem solving (formazione indiretta).

### 3.5.2. La ricostruzione dell'esperienza richiede coincidenza tra "fare ricerca" e apprendere

Coincidenza tra "fare ricerca" e apprendere perché imparare significa imparare a pensare. L'educazione intellettuale consiste nella formazione di abiti di pensiero svegli, attenti e profondi, cioè nell'imparare il metodo della soluzione di problemi. Un reale apprendimento si ha nel corso di attività volte alla soluzione di problemi. Nella formazione degli insegnanti non si trascuri l'incidenza della conoscenza tacita nel processo di raccolta delle evidenze e delle considerazioni teorico-euristiche che se ne ricavano.

Ispirato dalla crescita della ricerca universitaria, con la sua fede nella scienza sperimentale, Dewey (1904) favorisce un approccio di laboratorio all'approccio più tradizionale dell'apprendistato. Egli propone un curriculum destinato a sviluppare capacità di osservazione e di interpretazione degli insegnanti, per aiutarli a prendere decisioni su cosa e come insegnare. È lo spirito di ricerca il punto focale della formazione, quello che consiglia di collocare la teoria nella pratica.

L'attitudine dell'insegnante ad essere in ricerca, più che a fare ricerca, è principio basilare della formazione: «allo stesso modo della ricerca clinica, la ricerca pedagogica prende in carico la complessità delle situazioni, le quali possono es-

sero affrontate secondo una prospettiva interdisciplinare e critica e, nello stesso tempo, ricorre alle categorie e alla razionalità dei praticanti e della loro pratica. La ricerca si realizza mediante un processo di integrazione sintetica, piuttosto che attraverso un processo di riduzione analitica» (Van der Maren, 1999).

Con la sua fede nella ricerca sperimentale, Dewey riconosce che «imparare a insegnare richiede una certa quantità di lavoro pratico, ma crede che tuffare prematuramente i futuri insegnanti nella complessità della didattica d'aula precluda il raggiungimento dell'obiettivo più importante della formazione degli insegnanti: sfornare "studenti dell'insegnamento", piuttosto che "maestri del mestiere"» (Nemser, 2006, p. 137). Piuttosto, gli insegnanti devono essere istruiti e socializzati in modo da sviluppare l'abitudine di dirigere la loro attenzione ai processi intellettuali e motivazionali del bambino. Se vengono immersi prematuramente nelle operazioni di gestione di una classe prima di imparare ad osservare, psicologicamente, tenderanno a sviluppare le loro abitudini di insegnamento sulla base di "ciò che funziona" per mantenere l'ordine, piuttosto che considerare ciò di cui gli alunni hanno bisogno per progredire (Cfr. Nemser, 2006).

Nell'azione di ricerca il docente trova strategie cognitive ed operative (comunicazionali e sistemiche) che permettono di accedere all'organizzazione di conoscenze e di competenze, superando i processi abitudinari e obsoleti del quotidiano, i vincoli, gli impasse, trovando altre possibilità, altre soluzioni per una sempre migliore qualità del processo evolutivo di insegnamento e di apprendimento. Ricercare richiede una prassi e dunque una competenza di azione strategica e tattica, un'attrezzatura di saperi e di azioni relativi al processo di ricerca, una dimensione metacognitiva del processo della ricerca stessa. Il senso profondo della ricerca è quello di considerare i saperi, le prescrizioni, e le azioni come delle ipotesi, ovvero delle risposte provvisorie, condizionate, relative e congeturali. Ogni pensiero e ogni azione non sono dunque delle verità ma sono modelli che si possono esaminare senza rischi, che si possono discutere, che si possono modificare. (Cfr. Fabbri, 1999).

### *3.6. Il ritorno dell'insegnante (nella formazione degli insegnanti)*

Metodo di ricerca e educazione di Dewey ed esigenze di ricerca e formazione del Visible Learning pongono in evidenza la necessità per gli insegnanti di avere un posto predominante nella formazione dei colleghi: gli insegnanti devono acquisire una nuova centralità auto-formativa per **agire dall'interno della professione**.

Negli anni Settanta e Ottanta abbiamo cercato una razionalizzazione scientifica dell'insegnamento, culminata negli anni Ottanta con le riforme del curriculum, e poi con la crescente attenzione degli anni Novanta alla qualità nella scuola. L'inizio di questo secolo è coinciso con il crescente interesse per le tecnologie digitali.

Tutti movimenti estremamente importanti per la promozione di nuove idee che hanno reso sempre più visibile la complessità dell'insegnamento e delle problematiche educative.

Eppure, si è verificato un paradosso sul quale riflettere: anche quando l'intenzione era quella di "potenziare gli insegnanti", la maggior parte degli sviluppi relativi alle "scienze dell'insegnamento" – persino il movimento teso a fare dell'insegnante un professionista riflessivo – hanno condotto ad una definizione della professione docente "dal di fuori". Questa definizione comporta inevitabilmente una riduzione degli spazi professionali e di policy degli insegnanti. Lo stesso insegnante concepito come "professionista riflessivo", fino a che punto, con le

attuali scelte di formazione degli insegnanti, è sostenuto nella crescita come “insegnante di qualità”?

Questo è il motivo per cui si richiede il ritorno degli insegnanti nella formazione degli insegnanti: espressione forse provocatoria, mirata a illuminare il ruolo degli insegnanti nel dibattito circa la propria professione “dall’interno”, per ampliare (e non ridurre) il loro spazio professionale, in tempi di nuove sfide conoscitive e culturali.

## Conclusioni

Ormai da tempo gli insegnanti sono sollecitati a mettere in rilievo il valore dei percorsi ritenuti migliori e a identificare pratiche di riflessione, consapevolezza, interpretazione per recuperare una progettualità. Gli insegnanti riconoscono il nesso fra esperienza e identità, fattori che si costruiscono insieme nel contesto scolastico. Nella formazione si sottolinea il carattere processuale, autoriflessivo e narrato del sé e la capacità di poter parlare di identità come storia di competenze messe in campo. Anche nell’ottica deweyana il confronto proposto nel lavoro formativo laboratoriale e cooperativo presuppone un momento discorsivo e narrativo delle esperienze educative: ciò comporta la valorizzazione del pensiero a posteriori e della riflessione identitaria, del racconto professionale e della conversazione. L’esperienza professionale ha, infatti, bisogno di essere ricostruita e rappresentata perché emergano potenzialità e capacità generative. A sua volta, questo comporta l’elaborazione di nuove competenze collettive e una nuova concezione della formazione docente, intesa come autogestione della propria professionalità.

Dal fondamentale assunto deweyano *che il pensiero va educato*, deriva, anche nella formazione degli insegnanti, un forte richiamo alla **responsabilità intellettuale**: essere intellettualmente responsabili significa considerare le conseguenze di un passo progettato, accettare le conseguenze delle proprie credenze.

Essere un insegnante valido ed efficace nel tempo richiede l’energia della speranza, la forza della resilienza, la capacità di gestire e condurre una classe in circostanze difficili e contesti mutevoli.

Se si considera che le proposte per la formazione dell’insegnante di Dewey risalgono a scritti di cento anni fa, riteniamo che solo oggi la formazione degli insegnanti si avvalga pienamente delle diverse forme di realizzazione delle idee fondamentali di questo studioso, che anticipava il concetto di *Best Practices* come ricostruzione esemplificativa della pratica professionale e l’*atteggiamento investigativo* per imparare ad insegnare.

Il libro *Democrazia e Educazione* resta a ricordare l’eredità del maestro, che consiste in alcuni principi fondamentali.

Ancor più importanti oggi, quando la complessità del mondo contemporaneo può generare, nell’insegnante, amnesia professionale e sradicamento.

## Riferimenti bibliografici

- Ahearn, L. M. (2001). Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.  
Betts, J.R. e Loveless, T. (2005). *Getting Choice Right. Ensuring Equity and Efficiency in Education Policy*. Washington, DC: Brookings Institution Press.  
Biesta, G. (2006). “Of all affairs, communication is the most wonderful”: The Communica-

- tive Turn in Dewey's Democracy and Education. In Hansen, D. T. *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's 'Democracy and Education'* (pp. 23-38). Albany: State University of New York Press.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1):1-22.
- Dewey, J. (1895). *Plan of organization of the university primary school*. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey, the early works, 1882-1898: Vol. 5* (pp. 224- 243). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York: Collier edition; tr. it. (1913/1954). *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione* Unione Editrice; Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1910/1933). *How We think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Heath; tr. it. a cura di Guccione A. (2000). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: The Macmillan Company; tr. it. (2004). *Democrazia e Educazione*. Firenze: Sansoni. Ultima ed. inglese (2010[1916]). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. MobileReference.com
- Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*, Chicago, IL: Open Court; tr. it. a cura di Bairati P. (1973). *Esperienza e Natura*. Milano: Mursia.
- Dewey, J. (1935). *Liberalism and Social Action*. New York, NY: G.P. Putnam's Sons; tr. it. a cura di Margiotta U. (2005). *Democrazia, Liberalismo e Azione Sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dewey, J. (1996). Edited by Hickman L. A. *The Collected Works of John Dewey 1882-1953: The Electronic Edition*. Charlottesville, Virginia: InteLex Corporation.
- Early Works* (hereafter **EW**), *The Middle Works* (**MW**), and *The Later Works* (**LW**).
- Fabrizi, L. (a cura di) (1999). *Formazione degli insegnanti e pratiche riflessive*. Roma: Armando.
- Fenstermacher, G. D. (2006). Rediscovering the Student in *Democracy and Education*. In Hansen, D. T. *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's 'Democracy and Education'* (pp. 97-112). Albany: State University of New York Press.
- Foucault, M., & Lotringer, S. (Eds.) (1996). *Foucault live (interviews 1961-1984)*. New York: Semiotext.
- Hansen, D. T. (2006). *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's 'Democracy and Education'*. Albany: State University of New York Press.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on achievement*. Oxford, UK: Routledge.
- Hattie, J. A. C., & Anderman, E. (2013). *Handbook on Student Achievement*. Routledge, New York.
- Hattie, J. A. C., & G. C. R. Yates (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Oxford, UK: Routledge.
- Hickman, L. A. (2006). Socialization, Social Efficiency, and Social Control: Putting Pragmatism to Work. In Hansen, D. T. *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's 'Democracy and Education'* (pp. 67-80). Albany: State University of New York Press.
- Iavarone, M.L., Sarracino, F., Sarracino, V (2006). *L'insegnamento. Progettazione comunicazione efficace*. Pensa MultiMedia: Lecce.
- Margiotta U. (2004). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti*. Roma: Armando.
- Minello R. (2012a). Ricerca Evidence-based e pratiche formative: Politiche e prassi. Evidence-based Research and Educational. Know-how: Policy and Practice, In Margiotta, U. (a cura di), *Formazione&Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico *La formazione degli insegnanti: Prospettive di Ricerca. Traguardo 2020*. X(1), 2012, pp. 231-247. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Minello R. (2012b). Educational Effectiveness Research e politiche educative. L'evoluzione



- del quadro teorico, In Padoan I., Costa M. (a cura di), *Formazione&Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*. Numero monografico *Nuove politiche educative nell'economia globale*. X(2), 2012, pp. 215-237. Lecce, Pensa Multi-Media.
- Nemser, S. F. (2006). A Teacher Educator Looks at Democracy and Education. In Hansen, D. T. *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's 'Democracy and Education'* (pp. 129-146). Albany: State University of New York Press.
- Ranieri, M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(3), settembre 2007, 147 – 152. Je-LKS.
- Reba, N. (2006). Curriculum Matters. In Hansen, D. T. *John Dewey and Our Educational Prospect. A Critical Engagement with Dewey's 'Democracy and Education'* (pp. 39-66). Albany: State University of New York Press.
- Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R. J. (2002). What large-scale, survey re- search tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the Prospect Study. *Teachers College Record*, 104, 1525–1567.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith; tr. it. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*. Bari: Dedalo.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass; tr. it. (2006). *Formare il professionista riflessivo*. Milano: Franco Angeli.
- Thomas, G., Pring, R. (2004). *Evidence-based practice in education*. Maidenhead: Open University Press.
- Van der Maren, J-M. (2009). La recherche qualitative, instrument stratégique d'émergence d'une discipline "Éducation". *Actes du 2<sup>ème</sup> colloque international francophone sur les méthodes qualitatives*, 25 et 26 juin. Lille.

