



L'accompagnamento come postura professionale al crocevia fra interessi di ricerca e bisogni di formazione

Accompanying as a professional posture at the crossroads between research interests and training needs

Katia Montalbetti

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

katia.montalbetti@unicatt.it

ABSTRACT

Criticism about the low impact of research on educational processes has led to questioning the traditional research devices centered on the researcher's external position. The myth of objectivity has been progressively replaced by the recognition of interpersonality and a reduced interpretation of validity is accompanied by a wider scope to consider, in addition to the technical dimension, the ecological one. Training, for those working in professional contexts, has also shown little impact on the contexts when it adopts traditional forms that fail to capture real needs of both professionals and organizations. These evidences have led to a general rethinking of the training design, based on the recognition of the principles already laid out in the field of adult education. The internal review in research and training practices has led to reflection and problematization of the rigid distinction between places and logic of research and training. In this perspective, the paper focuses on accompaniment as a professional posture that qualifies and specifies researcher in educational context.

Le critiche circa lo scarso impatto della ricerca sui processi educativi hanno indotto a rimettere in discussione i tradizionali dispositivi d'indagine centrati sulla posizione esterna del ricercatore. Il mito dell'oggettività è stato progressivamente sostituito dal riconoscimento dell'intersoggettività e ad una interpretazione riduttiva della validità se ne è affiancata una più ampia tesa a considerare, oltre alla dimensione tecnica, quella ecologica. Anche la formazione, rivolta a quanti operano nei contesti professionali ha mostrato una scarsa ricaduta sui contesti quando adotta format tradizionali che faticano ad intercettare i bisogni reali sia dei professionisti sia delle organizzazioni. Queste evidenze hanno ingenerato un generale ripensamento della progettazione formativa imperniato sul riconoscimento dei principii già da tempo messi in luce nel campo della formazione degli adulti. La revisione interna alle pratiche del fare ricerca e a quelle del fare formazione ha indotto a riflettere e problematizzare la distinzione rigida fra luoghi e logiche della ricerca e della formazione. In tale prospettiva, il paper approfondisce l'accompagnamento come postura professionale che qualifica e specifica il profilo del ricercatore in ambito educativo e formativo.

KEYWORDS

Educational Research, In Service Training, Accompanying, Researcher Profil, Research-Training.

Ricerca Educativa, Formazione in Servizio, Accompagnamento, Profilo Del Ricercatore, Ricerca-Formazione.

1. Ricerca & Formazione

Le critiche circa lo scarso impatto della ricerca sui processi educativi hanno indotto a rimettere in discussione i tradizionali dispositivi d'indagine centrati sulla posizione esterna del ricercatore. Il mito dell'oggettività è stato progressivamente sostituito dal riconoscimento dell'intersoggettività e ad una interpretazione riduttiva della validità se ne è affiancata una più ampia tesa a considerare, oltre alla dimensione tecnica, quella ecologica (Montalbetti, 2002). Tale criterio ha cominciato pertanto ad essere riferito non solo alla correttezza metodologica ma anche alla capacità del dispositivo di avere ricadute significative nel contesto di analisi (Viganò, 2002). Nella medesima prospettiva, anche il criterio della rilevanza è stato interrogato e si è gradualmente trovata una convergenza nel considerare rilevante la ricerca che origina dal dialogo fra ricercatori e professionisti, entrambi impegnati a far luce circa le pratiche attivate, a cercare strade per migliorare la qualità delle azioni educative e a risolvere le criticità rilevate (Mortari, 2009). Ne è derivata una problematizzazione complessiva del concetto di metodo considerato non già un insieme di regole rigido per raccogliere i dati piuttosto un insieme di linee-guida e uno strumento euristico suscettibile di adattamenti durante il processo, senza con ciò venir meno ai criteri di scientificità.

Sul piano generale, l'intreccio tra conoscenza e azione costituisce un elemento qualificante la ricerca educativa in coerenza con la natura pratico-progettuale della scienza pedagogica sebbene, nelle singole situazioni, possa prevalere ora l'interesse di tipo conoscitivo ora l'orientamento all'azione. Senza negare l'interesse e il valore di ricerche di tipo conoscitivo è riconosciuta la loro difficoltà di impattare sui contesti e di innescare cambiamenti migliorativi. Ciò è riconducibile a due principali elementi: la conoscenza generata, anche se ottenuta con procedure di qualità, infatti è un elemento necessario ma non sufficiente per rimettere in discussione pratiche consolidate e non è considerata significativa da quanti operano sul campo perché non intercetta i bisogni reali; essa fatica inoltre ad arrivare ai professionisti poiché le forme di comunicazione adottate sono per lo più rivolte alla comunità scientifica, il linguaggio impiegato risulta non familiare e di difficile comprensione (Montalbetti, & Lisimberti, 2015a), e le modalità d'accesso poco fruibili (Montalbetti, & Monticelli, 2012); il risultato, è che spesso tale ricerca, in particolare quella condotta in ambito accademico, è giudicata poco utile e non è percepita come una risorsa per migliorare la pratica (Mortari, & Mazzoni, 2015). Per superare tale *gap* Mortari auspica la diffusione di ricerche esperienziali-trasformative che muovano dai problemi reali e che "parlino" ai professionisti; intravede in tal senso anche l'opportunità per la ricerca empirica in educazione di affrancarsi dalla sudditanza ai modelli della ricerca sociologica e psicologica avvalorando la sua specificità che consiste nell'adottare modi di agire, dispositivi operativi e strumenti di azione volti a migliorare il contesto non soltanto a conoscerlo (Mortari, 2009).

A questa prospettiva si ispirano molti percorsi di ricerca accomunati dalla volontà di costruire conoscenza muovendo dall'analisi delle pratiche educative attraverso un lavoro congiunto fra ricercatori e operatori (Traverso, 2015; Montalbetti, & Lisimberti, 2015b; Bondioli, & Di Savio, 2010, 2014); talvolta l'accento è posto sul valore formativo della ricerca (Bove, 2009), talaltra sullo sviluppo professionale degli operatori (Magnoler, 2012), altre volte ancora sulla dimensione collaborativa (Desgagné, & Bernardz, 2005; Desgagné, 2007) ma sottesa vi è l'idea comune di costruire dispositivi in grado di generare conoscenza locale in modo valido e allo stesso tempo di permeare i modi di funzionamento delle realtà in maniera significativa. Tali pratiche empiriche, seppur con origini e quadri di riferi-

mento differenziati sia sul piano degli approcci teorici sia su quello delle impostazioni metodologiche (ricerca-azione, ricerca collaborativa, *research-based designed* ecc.) ambiscono a rendere la ricerca una risorsa per la pratica educativa.

Al ricercatore è richiesto di abbandonare la posizione di distacco, di entrare sul campo di gioco e di avviare una collaborazione con i professionisti (Anderson, Herr, 1999; Bartunek, Louis, 1996) la qual cosa lo impegna in una operazione di «mediazione fra due culture di saperi» (Desgagné, 1998, p. 37) che devono imparare a “parlarsi” e a “capirsi”. Ciò richiede di progettare dispositivi metodologici diversi ponendo attenzione alla dimensione collaborativa in tutte le fasi del processo e di agire il ruolo in maniera differenziata; anche il suo profilo di competenze è ridefinito: accanto alle competenze tecniche assumono un peso strategico quelle relazionali sulle quali si fonda la possibilità stessa di avviare tali dispositivi. Del resto, per stare nei contesti pedagogici il ricercatore oltre a possedere le competenze richieste negli altri settori disciplinari deve integrare quelle del pedagogo e dell'educatore: la progettazione di un piano empirico infatti non è mai scevra dall'intenzionalità pedagogica che mira al miglioramento della realtà (ricerca trasformativa).

Anche sul piano della formazione, in particolare di quella rivolta a quanti operano nei contesti professionali, si è assistito ad un generale ripensamento dei metodi e delle strategie a fronte dello scarso impatto sui processi educativi reali e della debole ricaduta a livello dei comportamenti e del funzionamento dei contesti (Quaglino, 2005; 2006; Boldizzoni, & Nacamulli, 2004; Bochicchio, 2009). Prendendo a prestito le parole di Kirkpatrick (2006) e spostando l'attenzione dalla valutazione cui l'autore riferisce il suo modello alla formazione, possiamo osservare che quest'ultima spesso si ferma al livello 2 ovvero quello degli apprendimenti individuali faticando non poco a raggiungere il livello 3 legato alle *performance* lavorative del singolo fino a non sfiorare quasi mai il livello 4 ovvero la ricaduta sul sistema/contesto. Eppure, a ben vedere, la formazione, in particolare quella in servizio, mira esattamente a promuovere, attraverso lo sviluppo dei singoli professionisti, la crescita del contesto nel quale operano; quanti nel contesto accademico si occupano di formazione in servizio rivolta agli operatori in ambito educativo e formativo spesso sperimentano sul campo un sentimento di sfiducia iniziale verso le proposte formative giudicate troppo teoriche, irrigidite in *format* preconfezionati e poco utili per orientare la pratica professionale, in sintesi espressione di un mondo (accademico) percepito come lontano. Queste evidenze hanno ingenerato un generale ripensamento della progettazione formativa imperniato sul riconoscimento di tre elementi: coinvolgimento attivo, co-costruzione e avaloramento dell'esperienza pregressa, traducendo sul piano operativo i principi già da tempo messi in luce nel campo della formazione degli adulti (Knowles, 1993). Ne è conseguita la diffusione di percorsi formativi di carattere innovativo, declinati nei termini di accompagnamento ai contesti, ai processi e ai soggetti; gli esempi sono molteplici ed eterogenei e testimoniano l'interesse per questa modalità di formazione sia da parte del mondo accademico sia da parte degli organi istituzionali (Montalbetti, & Lisimberti, 2015b; Faggioli 2014).

Comune alla riflessione interna agli ambiti della Ricerca e della Formazione è l'esigenza di rafforzare la “presa” sulla realtà e il convincimento che i percorsi, progettati nelle loro linee essenziali, si costruiscano *in progress* e a geometria variabile. La revisione interna alle pratiche del fare ricerca e a quelle del fare formazione di fatto origina da motivazioni comuni e ambisce ad aumentare la qualità di entrambe; non stupisce che tale ripensamento abbia coinvolto anche il rapporto fra i due ambiti rimettendo in discussione la distinzione rigida fra luoghi e logiche della ricerca e della formazione.

A tale orientamento si sono ispirati percorsi diversamente denominati accomunati dall'idea che la tensione conoscitiva della ricerca e la propensione trasformatrice della formazione non solo possano coesistere ma che siano da ricercare intenzionalmente poiché si rafforzano a vicenda (Pellerey, 2010). Accanto ad altre espressioni è stata coniata quella di ricerca-formazione che, a nostro modo di vedere, meglio esprime il connubio: essa infatti ambisce non solo a generare conoscenza locale e a stimolare un miglioramento rispetto ad una situazione percepita come problematica (tipico della ricerca-azione) ma intende favorire intenzionalmente in chi vi partecipa lo sviluppo di competenze (individuali, di team) che restano patrimonio del contesto anche dopo la fine del percorso integrandosi nel funzionamento ordinario. Nella ricerca-formazione la collaborazione nella co-costruzione del dispositivo di indagine tipica della ricerca collaborativa (Desgagné, & Bednarz, 2005) fa sua la finalizzazione formativa poiché vi è l'intenzione, attraverso la riflessione, di innescare un cambiamento migliorativo nei singoli, nelle pratiche e nel contesto: attraverso un certo modo di fare ricerca si fa formazione e, dall'altro lato, un certo modo di fare formazione permette di portare avanti un certo tipo di ricerca.

Collocarsi della prospettiva della ricerca-formazione comporta una revisione dei modi di agire, finanche di pensare, i profili degli attori coinvolti: professionisti della pratica e professionista della ricerca.

Il primo partecipa come coprotagonista al processo rendendo accessibile la sua esperienza, riflettendo in modo critico sulla sua attività e aprendosi al confronto. Sotteso vi è il riconoscimento che costui sia detentore di un sapere d'azione (Barbier, 1996; Cattaneo, 2009; Rasmussen, 2011) che per emergere talvolta abbisogna di una mediazione. Il secondo agisce sia come ricercatore sia come formatore; è infatti interessato a rilevare evidenze per generare conoscenza sulle pratiche professionali e al tempo stesso ad innescare un cambiamento nelle stesse attraverso il consolidamento delle competenze dei professionisti. Ciò implica (Gambarini, 2001) la capacità di gestire due registri e due linguaggi diversi avvalorandone le sinergie: sul piano della ricerca adotterà dispositivi metodologici flessibili e privilegerà una conoscenza contestuale, su quello della formazione negozierà il suo ruolo assumendo la funzione di promozione dall'interno (Bondioli, & Savio, 2014) attivando per un verso processi di riflessione, esplicitazione e partecipazione, per l'altro guidando e sostenendo, in virtù delle proprie competenze, tale impegno. All'interno di questi percorsi le dimensioni epistemologiche (produrre conoscenza valida) e quelle consulenziali (rendere la conoscenza spendibile e utile) trovano integrazione. Il doppio ruolo del ricercatore-formatore si gioca su un terreno in continua evoluzione ove il possesso di conoscenze e competenze solide non è sufficiente ma è necessario saperle adattare *in progress* in funzione delle situazioni emergenti (Scaratti, Kaneklin, Ripamonti, & Gorli, 2009).

Il ragionamento sviluppato non può non avere ricadute sul piano della formazione dei profili considerati. Rispetto ai professionisti, già in altra sede (Montalbetti, 2015) abbiamo sottolineato come sia imprescindibile nella formazione iniziale e in quella in servizio mettere costoro nelle condizioni di sviluppare le competenze di ricerca in modo da poter partecipare attivamente ai progetti; se da un lato la collaborazione è sempre da auspicare, dall'altro occorre costruire le condizioni affinché non resti uno *slogan* o si svuoti di senso per mancanza degli strumenti con cui darle piena attuazione. Sul piano della riflessione nazionale e internazionale, la dimensione della ricerca è ampiamente riconosciuta come qualificante la professionalità educativa (Baldacci, & Frabboni, 2013; Coggi & Ricchiardi, 2005; De Landsheere, 1978; Felisatti, & Clerici, 2009; Hensler, 1993; Mel-

louki, 2010; Mialaret, 1999; Nuzzacci, 2012; Trincherò, 2002; Viganò, 2016; Wentzel, 2008) ma non sempre a tale riconoscimento scientifico corrispondono traduzioni operative adeguate nei percorsi formativi. Rispetto al ricercatore l'impiego sempre più frequente di dispositivi d'indagine fondati sulla co-costruzione e sulla collaborazione rende indispensabile un'attenzione formativa specifica alle competenze relazionali senza per questo ridimensionare quelle metodologiche; a questo proposito va altresì notato che la competenza comunicativa intesa come capacità di rendere fruibili i prodotti di ricerca a tutti i potenziali beneficiari non costituisce un "di più" ma è parte integrante del profilo del buon ricercatore (Montalbetti, & Monticelli, 2012); consegue l'esigenza di dare adeguato spazio allo sviluppo di tali dimensioni nei percorsi di preparazione alla ricerca come peraltro pare indicare anche la crescente attenzione in sede internazionale allo sviluppo delle cosiddette *trasferable skills* (OECD, 2012).

2. L'accompagnamento come postura professionale

Come osservato nei percorsi che si ispirano alla logica della ricerca-formazione il professionista agisce un doppio ruolo. Per descrivere il suo modo di intervenire rispetto al polo formativo spesso è impiegato il concetto di accompagnamento (Paul, 2004; 2016); tale categoria ha negli ultimi anni acquisito considerevole attenzione poiché sottende un rapporto incentrato su modalità partecipative, pone al centro la persona/persona da accompagnare, avvalorata il dinamismo e offre spazi di flessibilità (Biasin, 2010). Per tali ragioni sembra ben corrispondere ad alcune caratteristiche tipiche dell'adulto fra cui la consapevolezza, l'autonomia, la responsabilità e, al contempo, intercettare i bisogni tipici del suo apprendimento (Mezirow, 1991; Mezirow, & Taylor, 2009; Knowles, 1996) fra i quali il riconoscimento dell'esperienza pregressa, l'ancoraggio alla pratica professionale quotidiana e la possibilità di connettere la formazione nei contesti formali con gli apprendimenti acquisiti anche nei contesti informali o non formali (Serbati, 2014). A ben vedere, tale postura costituisce una chiave di lettura interessante anche per accostare l'agire del professionista sul piano della ricerca; attraverso l'implementazione del suo dispositivo di indagine costui di fatto accompagna i processi attivati nella pratica con l'obiettivo di rilevare evidenze empiriche atte a meglio conoscerli per poterli meglio comprendere e meglio orientare.

Riflettendo sull'accompagnamento Paul (2016) ne mette in luce il carattere di pratica complessa la qual cosa, a suo dire, pone in risalto che «non si può ridurre alla somma degli elementi e non può essere inteso come un processo lineare del quale prevedere tutti gli effetti» (Paul, 2016, p. 18). Ne consegue che la qualità e l'efficacia dell'accompagnamento siano il risultato dell'intreccio sempre dinamico fra i diversi elementi in gioco e, nel caso della ricerca-formazione cui ci riferiamo nel testo, fra i diversi piani formativo e di ricerca. Tale prospettiva può trovare su ciascuno dei due piani declinazioni operative diversificate la cui coerenza risiede nel comune riferimento a due principali elementi trasversali: l'attivazione di una relazione autentica come preconditione per intraprendere l'attività e l'organizzazione flessibile del percorso secondo il ritmo di colui che è accompagnato senza irrigidimenti, con margini di libertà e al contempo all'interno di un quadro di coerenza complessivo.

Tre verbi possono aiutare a meglio cogliere la specificità dell'accompagnamento (Paul, 2004): 1) *condurre* che fa riferimento alla direzionalità da seguire secondo una progressione di fasi finalizzata; 2) *scortare* che richiama l'idea della protezione e della difesa; 3) *guidare* che sottolinea la dimensione dell'aiuto e del

supporto. Queste tre azioni possono essere riferite sia al piano della formazione come illustra Paul sia a quello della ricerca. Rispetto al primo piano, è possibile disporle lungo un continuum delimitato ad un polo da *condurre* che richiama il cammino verso cui è necessario indirizzare la persona perché raggiunga il proprio obiettivo, all'altro polo da *guidare* nel quale il formatore si pone a fianco del soggetto pronto a fornire l'aiuto necessario ma lasciandolo libero di esplorare e sperimentare e al centro *scortare* che riconosce spazi di autonomia al soggetto e al formatore il compito di prendersene cura ed intervenire di fronte ad eventuali ostacoli (Paul, 2004). Analogo ragionamento può essere condotto con riferimento al piano della ricerca: il ricercatore nell'implementazione del dispositivo oscilla, alla ricerca di un equilibrio, fra la posizione di *condurre* definendo una sequenza di azioni finalizzate al raggiungimento del suo obiettivo, *proteggere* laddove opportuno le sue procedure per garantirne la qualità scientifica ma al tempo stesso lasciando spazi di apertura e di flessibilità per eventuali adattamenti e *guidare* intervenendo per ri-orientare il processo quando coglie segnali di pericolo o di rischio. Il posizionamento specifico in ciascuna situazione di accompagnamento varierà secondo l'equilibrio che avrà stabilito tra l'azione di dirigere e quella di seguire; è tuttavia indispensabile che costui mantenga la regia del percorso, pena il rischio di derive, e definisca un patto con l'accompagnato, in cui si riconoscano i reciproci ruoli e si condivida il processo da intraprendere; si tratta in altri termini di muoversi contemporaneamente e in maniera armonica su due piani che si intrecciano e fra i quali occorre trovare volta per volta la giusta mediazione non nell'ottica del compromesso ma in quella della reciprocità.

Non sfuggono le implicazioni sul piano etico derivanti da questo approccio; optare per l'accompagnamento richiede un certo modo di stare davanti all'altro e di riconoscerlo (Cifali, 2007), un certo modo di entrare in punta di piedi nei contesti professionali, un certo modo di utilizzare e di restituire i dati ottenuti. Più che in altre situazioni la fiducia (nell'altro, in sé, nel gruppo) è fondamentale poiché l'impossibilità di definire a priori con relativa certezza come il percorso si svilupperà e quali *output* avrà implica che per "stare in gioco" gli attori ci credano davvero.

È pertanto difficile oltreché poco utile cercare di definire in che cosa consista una buona postura di accompagnamento in termini assoluti poiché essa si costituisce *in progress* e assume forme sempre nuove all'interno di traiettorie non lineari eppure coerenti.

3. Conclusioni

Il ragionamento, argomentato nel presente contributo, ha preso le mosse dalle critiche rivolte sia alle pratiche di ricerca sia a quelle di formazione motivate dal loro scarso impatto sui contesti. La revisione che ne è derivata in seno ai due ambiti ha portato a rimettere in discussione la separazione fra le logiche della ricerca e quelle della formazione e a sviluppare dispositivi integrati. In sede conclusiva, merita riportare l'attenzione sull'ipotesi formulata a monte che considera l'accompagnamento non solo una postura formativa (Paul, 2004) ma anche una postura professionale che interseca e qualifica l'agire sia sul piano della formazione sia su quello della ricerca e che trova nel metodo il criterio di riferimento per assicurare rigore senza rigidità.

La peculiarità dell'accompagnamento è il *questionnement* (Paul, 2016) inteso come disposizione ad interrogare gli eventi e a lasciarsi interrogare da essi; l'attenzione è sulla capacità di porsi delle domande e di mettersi in cammino per

trovare risposte nella consapevolezza della loro parzialità e provvisorietà. Coerentemente colui che accompagna sul polo formativo non suggerisce la soluzione piuttosto si pone come risorsa per rendere visibili i diversi itinerari rimettendo all'altro la responsabilità ultima della scelta. Tali caratteristiche a ben vedere si prestano anche a descrivere l'*habitus* di colui che intraprende una ricerca: costui infatti, grazie ad uno sguardo curioso rispetto alla realtà, è in grado di porsi interrogativi pertinenti e di avviare percorsi metodologici per trovare, nelle persone e con le persone coinvolte nei contesti, risposte parziali e sempre perfettabili (Montalbetti, 2002; 2005).

A valle delle riflessioni sviluppate è possibile osservare che l'attitudine alla problematizzazione, all'investigazione e alla trasformazione della realtà sono caratteristiche che qualificano, in modi diversi eppure simili, sia il piano della ricerca sia quello della formazione; esse trovano nell'accompagnamento una postura particolarmente appropriata quando sono attuate in ambito educativo insieme ai professionisti della pratica in vista di innescare in costoro e nei rispettivi contesti un cambiamento migliorativo. La disposizione personale e professionale a riflettere sulla realtà e a considerarla in costante trasformazione immaginando traiettorie possibili sulla base di una attenta analisi delle condizioni di partenza diviene pertanto essenziale non solo per progettare e implementare buoni progetti di ricerca, non solo per costruire percorsi di formazione ancorati alla realtà e significativi per i partecipanti ma anche per riuscire, attraverso l'accompagnamento agito e testimoniato, a promuovere un'attitudine problematizzante fra quanti operano in ambito educativo. Ciò in vista di favorire un positivo inserimento e assicurare un continuo sviluppo all'interno di scenari professionali mutevoli nei quali nulla può essere dato per scontato e tutto va attentamente ponderato, valutato e contestualizzato.

L'acquisizione di competenze di metodo diviene pertanto strategica e può essere facilitata quando è data la possibilità di sperimentarsi concretamente vivendo dall'interno un percorso di ricerca che assume un valore formativo non solo nello spazio-tempo in cui si svolge ma anche per il futuro dato il grande valore di trasferibilità delle competenze di metodo; tale valore formativo non è circoscritto ai professionisti della pratica ma raggiunge in pieno anche il ricercatore che da ogni singola esperienza trae elementi per sviluppare la sua professionalità in un circolo virtuoso fra mondo della ricerca e mondo della pratica.

L'accompagnamento diviene in tal senso una postura professionale che si traduce, nelle diverse situazioni, in molteplici itinerari "con" e "nel metodo" (Montalbetti, in press), ciascuno dei quali trova nei principi di condivisione, flessibilità, e apertura al confronto nel tempo e nello spazio criteri fondamentali e nel Metodo la bussola di riferimento.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, G. L., Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?. *Educational researcher*, 28(5), 12-40.
- Baldacci, M. Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Bartunek, J., Louis, M. R. (1996). *Insider/outsider team research*. London: Sage Publications.
- Barbier, J.-M. (1996). (Ed.). *Savoirs théoriques et savoir d'action*. Paris: PUF.
- Biasin, C. (Ed.) (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche contesti*, Milano: Franco Angeli.
- Bochicchio, F. (2009). Formazione: risultati e ricadute. In N. Paparella (Ed.). *Il progetto educativo. Tra management e rigore pedagogico* (pp. 92-108). Roma: Armando.

- Boldizzoni, D., Nacamulli, R. C. (Eds.). (2004). *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*. Milano: Apogeo Editore.
- Bondioli, A., Savio, D. (2014). Valutare la valutazione: una questione metodologica applicata a un caso di valutazione riflessiva partecipata in asilo nido. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(13), 50-67.
- Bondioli, A., Savio, D. (2010). *Partecipazione e qualità*. Bergamo: Junior.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cattaneo, A. (2009). *Dalle pratiche ai saperi. La professionalità degli insegnanti fra teoria e azione*. Milano: Vita & Pensiero.
- Cifali, M. (2007). Analyser les pratiques professionnelles: exigences d'un accompagnement. *Education et Francophonie*, XXXV (2), 13-24.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- De Landsheere, G. (1978). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Desagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77-105.
- Desagné, S. (2007). Le défi de coproduction de "savoir" en recherche collaborative. In M. Anadon (Ed.). *La recherche participative: multiples regards* (pp. 89-12). Quebec: Presses de l'Université du Québec.
- Desagné, S., Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Faggioli, M. (Ed.) (2014). *Migliorare la scuola*. Bergamo: Junior.
- Felisatti, E., Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gambarini, J. (2001). Formateur-chercheur: une identité construite entre renoncement et engagement. In M.P. Mackiewicz (Ed). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 83-90). Paris: L'Harmattan.
- Hensler, H. (1993). (Ed.). *La recherche en formation des maîtres*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Kirkpatrick, D.L. (2006). *Evaluating Training programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Knowles, M. (1993). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Lisimberty, C., Montalbetti, K. (2016). Costruire la qualità. Un percorso partecipato di ricerca-formazione con le scuole dell'infanzia. In L. Dozza, S. Ulivieri (Eds). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 322-330). Milano: Franco Angeli.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mazzoni, V., Mortari, L. (2015). Dumbing down educational research. The voice of teachers. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 175-190.
- Mellouki, M. H. (2010). Des usages de la recherche en formation à l'enseignement. Recherche et formation à l'enseignement. Spécificités et interdépendance. *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE*, 8, 151-173.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., Taylor, E. W. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mialaret, G. (1999). *Il sapere pedagogico*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Montalbetti, K., Lisimberty, C. (2015a). *Professionalità educativa e ricerca. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Montalbetti, K., Lisimberty, C. (Eds.) (2015b). *Verso una valutazione stakeholder based*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Montalbetti, K. (2002). *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse. Ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*. Milano: Vita & Pensiero.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa per l'insegnante*. Milano: Vita & Pensiero.

- Montalbetti, K. (2015). Competenza di ricerca e pratica professionale docente. *Education Sciences & Society*, 6 (1), 83-109.
- Montalbetti, K. (in press). *L'accompagnamento come strategia per formare alla ricerca empirica. Implicazioni per la didattica universitaria*.
- Montalbetti, K., Monticelli, M. (2012). Ricerca pedagogica fra pratica educativa e policy making: il ruolo della comunicazione. In AA.VV. *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione* (pp. 358-373). Roma: Armando.
- Mortari, L. (2009). La ricerca empirica in educazione: questioni aperte. *Studi sulla Formazione*, 12 (1/2), 32-46.
- Nuzzacci, A. (2012). Ricerca educativa e didattica generale nel dominio del sistema di azione. In P.C. Rivoltella, P. Rossi (Eds). *L'agire didattico* (pp. 379-406). Brescia: La Scuola.
- OECD (2012). *Transferable Skills Training for Researchers: Supporting Career Development and Research*. Paris: OECD Publishing.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles: De Boeck.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*. Napoli: Tecnodid.
- Quaglino, G.P. (2006). Il profilo di una nuova formazione. *Psicologia Scolastica*, 5 (2), 59-174.
- Quaglino, G. P. (2005). *Scritti di formazione (1978-1998)*. Milano: Franco Angeli.
- Rasmussen, T. (2011). Knowledge production and Social Work: Forming Knowledge Production. *Social Work and Social Sciences Review*, 15(1), 28-48.
- Scaratti, G., Kaneklin, C., Ripamonti, S., & Gorli, M. (2009). Nuove prospettive della ricerca-azione. *Ricerche di psicologia*, 3-4, 67-91.
- Serbati, A. (2014). *La terza missione dell'Università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Traverso, A. (2015). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università. *Pedagogia Oggi*, 2, 243-252.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione*. Milano: Vita & Pensiero.
- Viganò, R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 16 (2), 71-84.
- Wentzel, B. (2008). Formation à la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59, 89-103.

