La Ricerca Collaborativa. Una metodologia a supporto delle competenze riflessive e della crescita professionale del corpo docente?

di *Giovanna Cioci, Alessandra Rigamonti, Valentina Giovannini*[*]

Riassunto

Questo studio esplora il ruolo della Ricerca Collaborativa (R.C.) nella promozione delle competenze riflessive dei docenti e il suo apporto alla crescita professionale degli insegnanti. Per raggiungere tale obiettivo, è stato chiesto ai docenti che hanno preso parte a un percorso di R.C. di raccontare la propria esperienza attraverso un *Critical Incident Questionnaire* ispirato al pensiero di Brookfield (2017). L'analisi narrativa tematica (Riessmann, 2008) e l'interpretazione dei risultati sembrano avere fatto emergere un forte coinvolgimento da parte dei docenti nella riflessione in ogni fase della R.C., soprattutto quando hanno avuto la possibilità di rivedere e analizzare in video la propria pratica, confrontandosi con colleghi e alla ricercatrice. Il dialogo con i pari ha favorito una riflessione più profonda sulla scelta delle metodologie, sull'efficacia delle interazioni in classe e sulla progettazione didattica. Questa esperienza ha portato alcuni docenti a formulare ipotesi di miglioramento e ristrutturazione delle proprie pratiche, manifestando una propensione al cambiamento e alla crescita della propria professionalità.
Parole chiave: ricerca collaborativa, competenze riflessive, docenti, crescita professionale, videoanalisi, pratiche didattiche.

Collaborative Research: A methodology supporting reflective competencies and the professional growth of teachers?

Abstract

This study explores the role of Collaborative Research (C.R.) in fostering teachers' reflective competencies and its contribution to their professional

[*] Il lavoro è frutto di riflessioni congiunte delle tre autrici. Nella scrittura i paragrafi sono da attribuirsi a: Giovanna Cioci il n. 3, 4 e 5.5; Alessandra Rigamonti il n. 2, 5.2, 5.4 e Valentina Giovannini il n. 1, 5.1 e 5.3. Le conclusioni e il paragrafo 5 (temi e categorie) sono stati scritti insieme.

Educational Reflective Practices (ISSNe 2279-9605), 2/2025
Doi: 10.3280/erpoa2-2025oa20535

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

growth. To achieve this objective, teachers who participated in a C.R. process, were asked to recount their experience through a *Critical Incident Questionnaire* inspired by Brookfield's (2017) framework. The thematic narrative analysis (Riessman, 2008) and the interpretation of the findings suggest a strong engagement in reflective practice throughout all phases of the C.R. process, particularly when teachers had the opportunity to review and analyse their own practice through video recordings, engaging in discussions with colleagues and the researcher. Peer dialogue facilitated a deeper reflection on methodological choices, the effectiveness of classroom interactions, and instructional design. This experience led some teachers to formulate hypotheses for improving and restructuring their practices, demonstrating a willingness to embrace change and enhance their professional development.
Keywords: collaborative research, teachers, reflective competencies, professional growth, video analysis, teaching practices.

First submission: 06/03/2025 accepted: 10/06/2025

Introduzione

Le competenze riflessive del docente[1] possono essere sollecitate con diversi dispositivi, come i diari riflessivi in cui vengono documentate e analizzate le proprie esperienze professionali (Loughran, 2002); il portfolio o l'e-portfolio (Gianandrea, 2017), i gruppi di discussione (Brookfield, 2017) o le comunità di pratica (Wenger, 1998, 2006), con cui scambiare opinioni, suggerimenti, critiche costruttive e feedback (Hattie & Timperley, 2007).

Tali dispositivi percorrono diverse modalità, individuali o collettive, di promozione della riflessione. In questo studio si intende esplorare come l'adesione a percorsi di Ricerca partecipativa, quali ad esempio la Ricerca Collaborativa (R.C.), in particolare nelle forme in cui impiegano la videoanalisi, possano agire sulle competenze riflessive dei docenti. Inserendosi nell'accezione di ricerca post-qualitativa presentata da Fabbri et al. (2021), l'intento è di interconnettere ricerca e formazione per un apprendimento trasformativo e di crescita professionale. Tale metodologia di ricerca si basa infatti sull'analisi e sulla riflessione sulle proprie pratiche didattiche, da parte del corpo docenti, insieme alla ricercatrice e ai colleghi partecipanti (Damiano, 2006). In questo articolo, in particolare, l'attenzione è rivolta su:

[1] In questo testo utilizzeremo pronomi e desinenze al maschile riferendoci ai vari generi e rispettando le identità di genere delle persone coinvolte.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

- che tipo di riflessione la R.C. abbia generato;
- come tale riflessione si colleghi alla crescita professionale.

Le competenze riflessive del corpo docente per la crescita professionale

Le competenze riflessive del docente sono state ampiamente indagate in letteratura a partire dagli studi in educazione di Dewey (1933/1961) e Schön (1987) fino ai giorni nostri, assumendo diverse accezioni (Brookfield, 2017; Gola, 2010; Korthagen & Vasalos, 2005; Mortari, 2009). Sebbene riconosciamo questa diversità ed eterogeneità nella terminologia (Crotti, 2017; Nuzzacci, 2011), utilizzeremo il termine "competenze riflessive", che ingloba un *continuum* di termini (*riflessione profonda*, *pratiche riflessive*, *riflessione critica*, *pensiero critico*, *postura riflessiva*). Con questa espressione intendiamo un pensare all'azione, alle retroazioni e un pensare ai pensieri (Mortari, 2003), con livelli di profondità e complessità diversi.

Un livello di base (micro) consiste nel porsi delle domande sul proprio agire didattico (metodo, stile, progettazione), sempre in riferimento a una scena e a un contesto relazionale specifico, interrogandosi su azioni, retroazioni, percezioni, valori ed emozioni delle persone coinvolte. Si può poi passare a un livello intermedio (meso) attraverso l'interrogazione di presupposti e premesse implicite personali, sociali, culturali e contestuali del mondo professionale di cui si fa parte. Infine, la riflessione potrebbe investire un livello più profondo, i discorsi dominanti e le dinamiche di potere (Brookfield, 2017), che regolano la relazione tra docente e classe secondo il contesto socio-culturale di appartenenza.

Abbiamo scelto di parlare di "competenze" intese come «processi contingenti, provvisori e contestuali, una organizzazione emergente in dialogo con fenomeni di ordine e disordine» (Galimberti, 2016, p. 48). In questo modo troviamo coerenza fra questa idea di competenze inevitabilmente connesse al contesto di azione, a oggetti, a persone, con l'idea di *continuum* di contenuti presi in analisi dalla riflessione a seconda della profondità.

Le competenze riflessive sono riferite a un pensare e a un agire in termini complessi e relazionali, che incoraggiano l'auto-riflessività, la riflessività collettiva dei docenti, l'analisi critica dei contesti e dei loro presupposti nascosti. Sembrano superati i modelli e le proposte di riflessività lineari, individuali e basati sulla sola esperienza o sul solo aspetto cognitivo. In letteratura ricorre la dimensione collettiva formale o informale di accompagnamento, *mentoring* o *coaching* (Brookfield, 2017; Harrison & Yaffe, 2009). L'accompagnamento, in base ai dispositivi, si può attuare con ruoli, posture

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

e livelli di partecipazione diversi dei vari attori (colleghi, allievi, formatori) (Giovannini-Cartulano et al., 2018). La collettività, insieme ad altri prerequisiti, come un clima accogliente o una partecipazione attiva (Deprit et al., 2002), diventa dunque una componente centrale nei processi riflessivi, per poter riconoscere le proprie premesse implicite e la propria cultura (Bachtin, 1988), nonché ampliare gli sguardi (Formenti, 2014).

Vi è sempre più un'attenzione verso la dimensione emotiva (Song & Valentine, 2024; Zembylas, 2014) e ideale (Korthagen & Nuijten, 2019), legata al desiderio, riconoscendo dimensioni come l'imprevedibilità e l'incertezza (Ryan & Webster, 2019). Nell'analisi di questa esperienza di ricerca, abbiamo trovato interessante lo studio di Korthagen e Vasalos (2005), i quali sottolineano quanto le emozioni, i desideri, i valori e i bisogni delle persone siano "materia" di riflessione per stimolare consapevolezza e l'utilità di includerli nelle decisioni che si prendono nelle scene didattiche-educative. Propongono un modello a cipolla ispirato ai tipi logici di Bateson (1979), che permette di distinguere la riflessione orientata al comportamento, da un tipo di riflessione più profonda orientata ai pensieri. Presentiamo questo modello, adattandolo con i nostri punti di vista sulle competenze riflessive e includendo una visione relazionale.

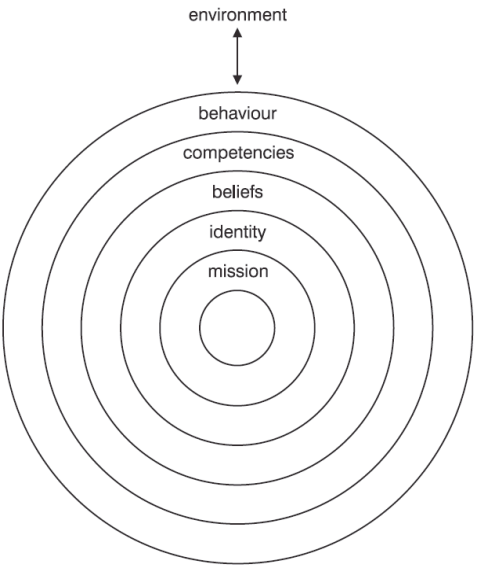


Fig. 1- Modello dei livelli di riflessione (modello a cipolla) (Korthagen & Vasalos, 2005, p. 54)

I livelli di riflessione in riferimento all'azione sono: l*'ambiente*, ovvero

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

tutto ciò che l'insegnante incontra "fuori di sé" (il *setting* della classe, la materia che insegna, la cultura scolastica con tutte le sue norme implicite ed esplicite); i *comportamenti,* dell'insegnante, ma anche le reazioni a tali comportamenti della classe o delle persone coinvolte; le *competenze* dell'insegnante e degli allievi che vengono messe in atto durante quella scena didattico-educativo sulla quale riflettere. Per quanto riguarda il pensare ai pensieri (avvicinandoci al centro), gli autori menzionano: le *credenze* (di tutti gli attori coinvolti), ovvero ipotesi, pregiudizi, abitudini di pensiero sul mondo esterno, spesso inconsce, che hanno sostenuto alcune decisioni o motivano alcuni comportamenti della scena educativo-didattica presa in esame; il livello dell'*identità*, ovvero le ipotesi che l'insegnante ha di sé e quale ruolo professionale "dovrebbe" ricoprire (incluso le aspettative che altri hanno del ruolo); la *mission* che ispira e dà senso al lavoro dell'insegnante, che può essere sia individuale, ma anche sociale e culturale. Secondo gli autori questi livelli sono interconnessi e una riflessione profonda e complessa non può prescindere dalla riflessione sulle relazioni tra i vari livelli. Se una riflessione fosse bilanciata solo sui livelli esterni, gli autori inviterebbero a una riflessione anche su quelli interni, pensando alle relazioni e alle connessioni possibili.

Abbiamo scelto questa trattazione per diversi motivi. La proposta teorica sembra coerente con un'idea di *riflessività sistemica*, ovvero complessa e multifattoriale, presentata altrove da una delle autrici di questo articolo (Rigamonti & Formenti, 2020; Formenti & Rigamonti 2024); gli autori, Korthagen e Vasalos, dichiarano che la riflessione profonda sia una caratteristica fondamentale per la crescita professionale dei docenti, che rientra nella nostra domanda di ricerca e dei nostri interessi di ricerca (Paukovics et al., 2018). Inoltre, questa proposta teorica ci sembra in linea con l'interpretazione dei dati che sono emersi da questo studio.

Le competenze riflessive e la video analisi nella Ricerca Collaborativa

Il docente riflessivo, il *reflective practitioner* (Gola, 2010), è colui che si pone domande sul suo agire didattico e sulla sua professione, che vive la quotidianità evitando di farsi scivolare addosso gli eventi, ma selezionandoli e analizzandoli, in vista di un miglioramento delle pratiche e della professionalità. Raggiungere tale scopo richiede formazione e motivazione all'apprendimento, al cambiamento, all'innovazione e alla messa in discussione delle proprie convinzioni.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Una possibilità consiste nella video osservazione e nell'analisi delle proprie lezioni, come avviene nella Ricerca Collaborativa. I docenti, infatti, osservano e studiano le loro attività, insieme ai colleghi e al ricercatore, sia in modalità di gruppo che individuale. La comprensione e la riflessione sull'azione generano "trasformatività" e crescita personale (Desgagné, 1997; Vinatier & Morrissette, 2015): «comprendre pour transformer et […] transformer pour comprendre» (Frédréric & Durand, 2012, p. 14). Questa metodologia di ricerca partecipativa si avvale del contributo della *professional vision*, perché induce un ragionamento profondo sull'esperienza. Le competenze riflessive vengono esercitate dal docente nelle attività previste dalla Ricerca Collaborativa, in modo che il partecipante, anche successivamente nella riflessione solitaria e nell'esercizio delle future pratiche, possa notare e identificare ciò che è importante in una situazione didattica, collegando interazioni specifiche a concetti più ampi e per ragionare su altre situazioni simili (Pezzimenti & Rossi, 2024; van Es & Sherin, 2002). Il mezzo tecnologico permette di non affidare le osservazioni solo alla memoria, come avveniva in passato, ma di tenere traccia e, soprattutto, di rivivere l'esperienza «differita e ripetuta, […] creando un legame tra teoria e pratica» (Paquay & Wegner, 2006, p. 165); consente inoltre di rallentare e rivedere l'azione, per analizzare in profondità (Bonaiuti et al., 2017). Una delle principali funzioni del video, secondo Tochon (2009) è lo *stimulated recall*, cioè il ricordo dei pensieri che il docente ha pensato durante l'azione che sta visionando e che consente di evocare e verbalizzare emozioni, idee, decisioni, che altrimenti sarebbero andate perdute. Se la visione è di gruppo, come avviene anche nella Ricerca Collaborativa, è possibile mettere in atto la *shared reflection,* in cui i video sono utilizzati per stimolare discussioni riguardo le pratiche didattiche. Attraverso la riflessione condivisa, gli insegnanti collaborano per esplorare e migliorare le proprie tecniche e strategie didattiche, incorporando nella propria pratica nuove metodologie o nuove pratiche (Gola, 2021).

Il percorso di R.C., la raccolta e l'analisi dei dati

Questo studio si inserisce in un'indagine basata sulla metodologia della Ricerca Collaborativa (R.C.), allestito da aprile 2022 a giugno 2023, in un istituto comprensivo abruzzese e a cui ha preso parte una delle autrici. Scopo della ricerca è stato quello di esplorare l'allestimento e l'efficacia degli ecosistemi formativi digitali, partendo dall'osservazione di pratiche didattiche che impiegassero mediatori digitali. La cornice teorica che ha accompagnato la ricerca si è riferita al paradigma sistemico, interazionista ed enattivo (Bateson, 1976; Brofenbrenner, 1986; Maturana & Varela, 1984; Rossi, 2011;

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Rossi & Pentucci, 2021; Sibilio, 2020), nonché al sociomaterialismo e alla teoria ANT per indagare la relazione fra soggetti, tecnologia e materialità (Potter & Mc Dougall, 2017; Latour, 1990, 2004, 2007; Fenwick & Edwards, 2014). Le considerazioni si inquadrano in una prospettiva più ampia, media educativa, post digitale, post mediale e *more than human* (Barad, 2007; Braidotti, 2016; Eugeni, 2015, 2021; Moriggi, 2024; Rivoltella, 2017). Sebbene in questo saggio l'attenzione non sia rivolta ai contenuti della ricerca, quanto alle potenzialità della metodologia utilizzata a favore della crescita professionale dei partecipanti, vogliamo mettere in rilievo che le esperienze vissute dai docenti hanno riguardato interazioni reticolari fra ambiente, persone e tecnologie. Di seguito presentiamo la descrizione del suo svolgimento.

Il percorso ha seguito le tre fasi in cui la metodologia si distingue, cioè co-situazione, co-operazione e co-produzione: il prefisso co- ne rimarca il carattere collaborativo (Magnoler, 2012). Nel primo passaggio sono state individuate comuni esigenze di ricerca; nel secondo, la co-operazione, i volontari e la ricercatrice hanno elaborato il piano metodologico, concordando le modalità di raccolta dei dati, in modo da non intralciare il regolare flusso del processo di insegnamento-apprendimento (Agrusti et al., 2018). La codificazione del lavoro (Frédréric & Durand, 2012) ha previsto che alla ricercatrice sarebbe spettato il compito della videoripresa (statica e dinamica, a seconda del focus, degli attori e del tipo di insegnamento) (Santagata, 2012), mentre il docente avrebbe condotto le sue quotidiane e progettate pratiche didattiche.

Successivamente sono state condotte le interviste di co-esplicitazione, guidate dai rilanci dell'intervistatore, in modo da far emergere anche le concezioni, i pensieri, gli obiettivi, i saperi, gli impliciti sottesi alle azioni, secondo il modello di Vermersch (2005). I docenti hanno osservato e commentato i loro video, seguendo un dispositivo chiamato di co-esplicitazione, che consente di rielaborare le interazioni dei docenti, mettendo in luce valori e modalità organizzative che caratterizzano la pratica professionale (Vinatier, 2013). La co-esplicitazione può aiutare l'insegnante a risolvere una situazione problematica in una classe oppure a innovare la sua didattica; la riflessione, inoltre, si arricchisce di una dimensione sociale, data dal gruppo (Vinatier & Pastré, 2007), perché, in un secondo momento, ogni attività è stata visionata da tutti i partecipanti, in modo da poter formulare opinioni e consigli. Non solo: l'obiettivo di tale pratica è formare un "soggetto capace" (Rabardel, 2005), cioè un soggetto che compie azioni consapevolmente, alla luce delle teorie e di ciò che ha appreso dalla pratica stessa. La terza e ultima fase è la co-produzione, in cui è stata prodotta la sintesi delle osservazioni e delle riflessioni di tutto il percorso.

In questo saggio presenteremo i dati raccolti a conclusione del percorso

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

di R.C., tramite una serie di domande ispirate alla proposta del *Critical Incident Questionnaire* (CIQ) di Brookfield (2017), che, nell'ambito dell'apprendimento degli adulti, usa per individuare i momenti salienti, particolarmente significativi – "incidenti critici" – disseminati nel percorso formativo o professionale.

Questo metodo, facente parte delle metodologie trasformative, è stato impiegato in alcune ricerche partecipative inerenti alla psicologia e all'educazione, al fine di capire come e quali competenze riflessive o elementi di cambiamento potessero emergere da parte dei professionisti (Fabbri et al., 2021). A seconda poi di come vengono analizzati questi 'incidenti critici' è possibile parlare di sviluppo professionale del docente (Joshi, 2018). Mortari (2009) riportando le esperienze di Tripp (1993), Janssen et al. (2008) e Romano (2004), parla di *bumpy moments*, ovvero situazioni impreviste che hanno deviato le azioni programmate del docente e che sono stati occasione di riflessione nel corso dell'azione. Le domande che sono state poste, adattate ai destinatari e alla situazione di ricerca, sono state le seguenti riportate in tabella 1.

Tab. 1- Domande CIQ

N.	Domanda
1	Quale esperienza ti ha visto molto coinvolto? Descrivila e raccontaci il perché.
2	Quale esperienza hai vissuto come meno chiara, più caotica o confusa? Descrivila e raccontaci il perché.
3	Cosa, di tutto il processo di ricerca collaborativa, ti è sembrato più utile o ti tornerà utile? Perché?
4	Cosa ti è servito di meno? Perché?
5	Cosa ti ha sorpreso? Perché?

I rispondenti al questionario sono stati gli 11 docenti partecipanti al percorso di ricerca Collaborativa; si tratta di insegnanti esperti, la maggior parte donne (F = 9, M = 2). N = 3 insegnano nella scuola secondaria di primo grado, N = 8 nella primaria; di queste, N = 3 sono su cattedra di sostegno. Si evidenzia che ai partecipanti, nel corso del saggio, è stato assegnato un nome di fantasia per garantire il loro anonimato. Sebbene il numero sia limitato, è stato possibile ottenere dai dati un alto potere informativo (Malterud, 2016), poiché è stata data libertà di espressione al docente circa la modalità di risposta aperta. L'analisi è stata condotta con il software MAXQDA 2022 e si è avvalsa della triangolazione delle ricercatrici (Fusch et al., 2018), teorizzata da Denzin (1978, 2009).

L'analisi del CIQ è stata condotta mediante analisi narrativa, perché consente sia di analizzare i dati, sia di tessere i fili delle situazioni raccontate,

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

riallacciando legami e riflettendo sui motivi delle scelte personali (Creswell, 2007). In particolare, ci si è riferiti all'analisi tematica, secondo il modello di Riessman (2008), seguendo i passaggi in elenco, da noi elaborati:

Tab. 2 - Fasi di analisi dei CIQ

Fasi analisi narrativa tematica dei CIQ
Acquisizione dei CIQ
Identificazione dei focus tematici
Evidenziazione dei focus tematici ed estrapolazione delle sequenze
Analisi intertestuale, facendo riferimento anche ai dati provenienti dalle interviste di co-esplicitazione e dall'analisi di pratiche
Produzione del report, contenuto nel paragrafo "discussione dei risultati"

Ogni *Critical Incident Questionnaire* rappresenta una sorta di dispositivo di metariflessione sull'intero *iter* di R.C. La narrazione del singolo acquisisce profondità, attraverso gli episodi vissuti, a partire dall'attività videoregistrata in classe e le informazioni provenienti dal racconto della loro storia didattica e formativa, condiviso con la ricercatrice. Tutti questi fili narrativi costituiscono un pregresso, un background, una lente, che filtra le informazioni del CIQ e che guida la codificazione.

Presentazione e discussione dei risultati

Il focus di analisi ha riguardato l'eventuale mutamento delle competenze riflessive del docente dopo il percorso di R.C. I temi sono stati aggregati in categorie più ampie e ulteriormente organizzati in dimensioni, che descrivono i tre orientamenti dei docenti, che emergono nel racconto della loro esperienza con la Ricerca Collaborativa: 1. passaggi in cui le riflessioni si soffermano su aspetti puntuali delle attività vissute e sulle loro conseguenze (contenuto della riflessione); 2. elementi che riguardano le modalità con cui hanno riflettuto (forma della riflessione); 3. dichiarazioni che riguardano la ristrutturazione nel futuro degli elementi della pratica (effetto trasformativo della riflessione).

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Tab. 3- Temi e categorie

Contenuto della riflessione	**Relazione con la propria pratica**	Riflessione sulle attività didattiche Analisi della progettazione e/o delle metodologie didattica (modi in cui metti in atto la trasposizione didattica) Riflessione sugli atteggiamenti del docente Analizzare la gestione del tempo Notare cose nuove
	Interazione con la classe	Riflessione sulle reazioni della classe Usare competenze e abilità degli alunni Coinvolgimento emotivo Motivazione Inclusione
Forma della riflessione	**Confronto**	Allargare lo sguardo possibile con la visione dei diversi lavori Confronto costruttivo con colleghi e la ricercatrice Confronto poco informativo con colleghi e ricercatrice Confronto della propria progettazione con colleghi Ricevere consigli da osservatori esterni Vedere ciò che da soli non vediamo
	Dimensione emotiva	Rivedersi è interessante Ansia per il rivedersi in video Assenza di ansia nel confronto con gli altri e con la ricercatrice Timore del confronto con gli altri Piacevolezza dell'esperienza
Effetto trasformativo della riflessione	**Propensione al cambiamento**	Fare diversamente la prossima volta, cambiare automatismi Innovare la didattica attraverso la tecnologia Professionalità

Relazione con la propria pratica

La Ricerca Collaborativa, tramite la co-esplicitazione e la videoanalisi, ha consentito di *riflettere sull'azione* esperita (Schön, 1993), ovvero una riflessione a posteriori che interroga la pratica didattica per esaminare momenti critici, piste di sviluppo e/o passaggi efficaci, come ci racconta Lucia:

> *Mi ha sorpreso il fatto che non abbia notato alcuni aspetti quando ho osservato [...] mi ha fatto riflettere sul fatto che osservare a posteriori attraverso le riprese sia molto efficace per intervenire su alcuni aspetti che nell'osservazione sistematica, che avviene in maniera sincrona, possono sfuggire. (Lucia)*

La riflessione a posteriori sembra essere apprezzata dai docenti, perché

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

consente di osservare l'agito, soprattutto quando si cimentano con nuove metodologie o nuovi strumenti. Essa può riguardare contenuti del problema, processi relazionali o decisionali (Mezirow, 1990) o aspetti inattesi, che rimandano all'imprevedibilità della quotidianità scolastica.

Il dispositivo della videoanalisi sembra aver consentito di recuperare gli elementi di complessità e individuare l'entrata in scena degli imprevisti, in modo da essere preparati a un'eventuale ricorsività degli stessi.

[...] l'intervista è stata alquanto interessante per via delle riflessioni scaturite, dopo la visione delle riprese, proprio su alcune delle variabili che probabilmente, in fase di progettazione, avevo calibrato poco o addirittura non considerato [...]. Durante lo svolgimento della prima attività proposta, [...] alcuni bambini hanno esplicitamente richiesto se avrebbero potuto usare carta e penna per abbozzare il finale. Questa domanda ha destato in me tanta sorpresa e, sinceramente, ho fatto difficoltà a prendere velocemente una decisione per poter rispondere. Alla fine, ho acconsentito [...] per evitare che alcuni di loro potessero sentirsi smarriti davanti al computer e impiegassero più tempo del previsto. In realtà questa decisione è stata forse "errata" in quanto, dovendo prima scrivere su carta il finale e poi riportarlo attraverso la tastiera (per molti sconosciuta) sul pc, i tempi si sono allungati ugualmente. (Gaia)

Gli insegnanti si osservano e valutano sé stessi alla luce del video e dell'esperienza vissuta, sia in classe, sia durante l'intervista con la ricercatrice. Infatti Gaia, come riportato sopra, nota la sua indecisione di fronte a una domanda degli allievi: richiesta che poi ha sensibilmente cambiato il corso degli eventi, ma che, sul momento l'ha lasciata spiazzata; Giacomo capisce, dopo la prima intervista, di dover cambiare atteggiamento per coinvolgere di più i ragazzi in classe e, da una lezione più direttiva e trasmissiva, cerca di passare ad esercizi e giochi che attivino la partecipazione dei ragazzi.

Nella seconda attività ho progettato una lezione in cui l'applicazione che avevo scelto coinvolgesse di più i ragazzi, ma soprattutto che facesse comprendere meglio l'argomento di fisica che avevo proposto. Ho cercato anche di coinvolgere di più gli studenti, facendoli lavorare in coppia e inventando, sul momento, una piccola competizione che li ha divertiti. Il video e l'intervista mi hanno permesso di pensare ad alcuni automatismi che poi ho cambiato (Giacomo)

I docenti si soffermano anche sulla progettazione, nonostante non sia un elemento visibile nelle riprese, poiché, essendo tutti esperti, sanno che una buona progettazione darà vita ad attività potenzialmente fluide e produttive (Laurillard, 2014).

Nell'esperienza fatta il momento che mi ha vista maggiormente coinvolta è stata

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

l'organizzazione dell'attività da fare in classe. La preparazione dell'attività mi ha portata a riflettere sul mio lavoro, su quanto fosse "digitale" e aderente alle necessità didattiche della classe. Il tutto mi ha permesso di mettere in discussione la mia metodologia, l'applicazione di altre, di fare una riflessione sincera sul setting *della classe [...] (Valentina)*

In particolare quest'ultima affermazione presenta la progettazione come dispositivo di riflessione (Rossi, 2014). Se il docente, infatti, procede per immersione e distanziamento, rispetto al suo *design*, può cogliere gli aspetti di coesione e di coerenza fra tutti gli elementi (Rossi & Pentucci, 2021) e ravvisare possibili incongruenze. Soprattutto in scenari digitali, ove vengono inseriti molteplici mediatori e ove l'interazione diventa sociomateriale (Fenwick, 2015), gli elementi di complessità aumentano e rendono necessaria una progettazione flessibile ed ecosistemica (Rossi & Pentucci, 2021) e una riflessione fra le interazioni tra i diversi attori, ambienti e *medium* (Fabbri & Melacarne, 2023).

Anche la dimensione del tempo sembra emergere come tema di riflessione, soprattutto qualora non sia stato rispettato ciò che era stato previsto, come Gaia e Laura raccontano:

Anche il momento dell'intervista è stato alquanto interessante per via delle riflessioni scaturite dopo la visione delle riprese, proprio su alcune delle variabili che, in fase di progettazione, avevo calibrato poco o addirittura non considerato. Una di queste è stata il fattore "tempo" [...] (Gaia)

Nell'attuazione e autoanalisi della prima lezione ho constatato che la mia gestione del tempo non è stata del tutto rispondente a ciò che avevamo progettato. Grazie a tale analisi nella seconda attività, riproposta sul canovaccio della prima, la gestione del tempo è stata più calibrata. (Laura)

Il tempo sembra una "questione calda" per molti insegnanti: da una parte il rispetto dello spazio assegnato a ogni fase della lezione; dall'altra la necessità di essere sufficientemente flessibili per lasciarsi andare a sviamenti, divagazioni, approfondimenti (Gola, 2022).

Interazione con la classe

I partecipanti si soffermano sui vantaggi delle videoriprese anche in relazione all'analisi delle interazioni con i loro studenti. Il video e l'intervista consentono di focalizzare lo sguardo sulle dinamiche individuali e collettive, realizzando aspetti cognitivi, emotivi e relazionali. In particolar modo il video tiene traccia in modo stabile delle interazioni che altrimenti sarebbero

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

estemporanee ed effimere (Tochon, 2009). Un esempio di questo è stato raccontato da Erica, che grazie alla R.C., ha colto la possibilità di concentrarsi di più sulle competenze degli allievi:

> *Poter osservare aspetti del proprio operato che non sono direttamente riscontrabili nella pratica quotidiana, mi ha permesso di capire cosa migliorare nelle successive esperienze e di prestare maggiore attenzione alle abilità degli alunni (Erica)*

Oltre alle competenze, i docenti sono stati molto attenti alla visione delle reazioni dell'esperienza sia di sé stessi che degli alunni e hanno messo in rilievo in quest'ultimi il coinvolgimento emotivo e la motivazione: in particolare una maggiore partecipazione, anche in un'ottica inclusiva, rispetto alle attività quotidiane, come racconta Laura.

> *I miei bambini sono stati una sorpresa meravigliosa! Le loro interazioni spontanee, le loro idee, i loro sorrisi, l'entusiasmo dirompente nell'eseguire un compito mediato dalla tecnologia. Gli occhi dei bambini con disabilità che hanno partecipato attivamente alla costruzione del prodotto finale; le mani sapienti di coloro che avevano più dimestichezza col computer che hanno guidato i meno esperti rispettando le regole di rotazione e non prevaricando gli altri; i discorsi di coloro che hanno convinto i compagni alla propria idea, le negoziazioni, i risultati soddisfacenti di tutti i gruppi. (Laura)*

Il focus dell'osservazione, nel processo di interazione, si è concentrato anche sui docenti stessi, che hanno cercato di rilevare i propri atteggiamenti, il proprio modo di porsi nei confronti degli studenti.

> *[...] rivedermi mentre svolgo il mio lavoro, osservare i miei alunni e analizzare le mie e le loro reazioni, percepirne il coinvolgimento e l'attenzione, sono stati un valido strumento di autoanalisi che credo sia stato assolutamente formativo per me. (Serena)*

> *[...] non mi ero accorto di molte dinamiche che riguardano la mia didattica. Ad esempio io parlo molto, mentre i ragazzi meno. (Giacomo)*

Confronto

La riflessione non è una competenza che si acquisisce o migliora solo in autonomia (Altet, 2002; Terral & Collinet, 2015). Perrenoud (2002) inserisce il saper lavorare in gruppo come una delle dieci competenze fondamentali per il docente e, come indicatore o sotto competenza, il saper affrontare e

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

analizzare insieme situazioni complesse, pratiche didattiche e problemi professionali. Dunque il confronto, lo scambio, il dialogo sono agenti di riflessione su di sé e sugli altri, attraverso la condivisione di opinioni, punti di vista, emozioni ed esperienze (Vince & Reynolds, 2004). In altre parole si potrebbe dire che le competenze riflessive si acquisiscono socialmente, nonostante sia più spontaneo concepirle come un atto solitario e individualistico. La riflessione su di sé e sul mondo che ci circonda nasce dall'esperienza con l'ambiente e con i compagni, sin dalla tenera età, poiché ogni persona pensa, vive e agisce dei confronti fra il proprio io e gli altri, fra le proprie competenze e quelle degli altri. Questa concezione sistemica dello sviluppo del bambino e dell'adulto (Brofenbrenner, 1986) non può non riguardare anche le competenze riflessive, intese come valutazione cognitiva, enattiva, immaginativa ed emozionale (Rigamonti & Formenti, 2020) delle proprie azioni, dei propri progetti e dei propri atteggiamenti.

Le riflessioni dei docenti sulla propria esperienza e su quella dei colleghi e il confronto di gruppo mi hanno dato spunti interessanti (strategie, strumenti, organizzazione degli spazi, relazione con gli alunni ecc.) che sicuramente mi torneranno utili. (Lucia)

[…] attraverso la visione dei diversi lavori, ho trovato spunti interessanti da poter riproporre in classe, perché dal dibattito che ne è seguito sono emersi punti di vista diversi che mi hanno aiutato ad allargare lo sguardo e a individuare punti deboli nel lavoro da me proposto e, più in generale, nelle mie modalità di insegnamento. (Luca)

Nel confronto finale con le/gli altri insegnanti ho preso molti spunti e ho anche capito quali possono essere i miei punti di forza/debolezza. (Stefania)

Il confronto viene considerato costruttivo, perché è un altro modo di vivere la scuola, non più legata esclusivamente alla propria azione in classe, ma vissuto come soggetto che fa parte di una comunità di pratica (Wenger, 2006). È stato apprezzato soprattutto il confronto in verticale, cioè tra ordini diversi di scuola: alcuni docenti ragionano e riflettono per analogie e differenze.

Tutto il percorso si è dimostrato particolarmente utile, primo fra tutti la possibilità di confrontarsi concretamente con i colleghi, soprattutto di altri gradi. Sono abituata al confronto con i colleghi, di stesso o diverso grado, ma principalmente sulla progettazione, non sulla metodologia. (Valentina)

La professionalizzazione del docente non può non tener conto della co-

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

munità di pratica, la quale promuove la solidità dei rapporti umani e professionali che contribuiscono a migliorare le proprie competenze, sia specifiche della professione, sia trasversali, come, appunto, le competenze riflessive o come la capacità di costruire reti professionali (Baker-Doyle, 2012). La riflessione con i colleghi, perciò, non può essere episodica o dettata da un percorso di ricerca, ma dovrebbe diventare una *routine* virtuosa.

> *[...] La partecipazione a questo processo di ricerca collaborativa, pertanto, spero mi sia utile per instaurare una serie di interazioni e condivisioni di idee. Questo scambio mi auguro entri a far parte del nostro modo di fare scuola [...] (Maria)*

Dimensione emotiva

La Ricerca Collaborativa ha sollecitato anche la dimensione emotiva dei docenti, sia quando hanno riflettuto individualmente che insieme ai colleghi. Partecipare a uno studio in cui il filmato della propria attività didattica viene scandagliato, editato e montato, per poi essere visto e messo a disposizione anche degli altri colleghi è impegnativo da un punto di vista emotivo. Si è chiamati a mettersi in gioco, essere aperti al confronto, al giudizio, alla rilevazione di punti di forza e debolezza. È quindi un *iter* votato alla riflessione rispetto all'azione, ma anche rispetto alla propria identità professionale e personale (Magnoler, 2012). Tale profondità di analisi chiama necessariamente in causa l'emotività, che non è mai sganciata dalla propria visione professionale e personale (Hargreaves, 1998) ed è quindi un aspetto importante legato alla pratica riflessiva (Zembylas, 2014). Per esempio, Laura racconta che l'emozione vissuta rispetto a queste operazioni era l'ansia:

> *Posso parlare di emozioni personali vissute più o meno intensamente affermando che il momento delle interviste singole e di gruppo è stato quello che nei giorni precedenti mi ha creato maggiore ansia, legata forse al timore di rivedermi in video e quindi di autovalutare la mia prestazione professionale. (Laura)*

Riflettere sulle pratiche didattiche significa anche non dare nulla per scontato e accettare il fatto che anche *routine* consolidate possano non essere efficaci. Questo comporta provare emozioni che possono destabilizzare e disorientare, come si evince dalle parole di Gaia:

> *[...] mi sono sentita disorientata nei momenti in cui, durante l'intervista, sono emersi dettagli o piccole sfumature sia nella modalità di proporre l'attività che nell'atteggiamento di alcuni alunni o nel modo di approcciarsi all'attività stessa. Le perplessità emerse sono state discusse poi anche nel confronto finale con tutti*

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

i colleghi partecipanti e ho realizzato che spesso ciò che risulta scontato in alcuni contesti educativi potrebbe non esserlo in altri. (Gaia)

Anche il confronto, infatti, è generatore di emozioni contrastanti, perché i docenti non sono abituati a lavorare in continuità verticale, esponendosi, dunque, alle osservazioni di colleghi di altri ordini; in generale non sono abituati a sottoporre a valutazione esterna la propria pratica e professionalità (Ranieri, 2012).

Per Maria invece l'ansia è del tutto assente e ci tiene a sottolinearlo, parlando invece del piacere nel confronto con altri.

Rivedermi mi ha permesso di valutare una serie di comportamenti, abilità e punti deboli su cui ho riflettuto, consapevolmente, senza ansia da prestazione, ed ho provato piacere nel condividere queste valutazioni sia con la formatrice, con la quale ho immediatamente instaurato una relazione piacevole, priva di stress emotivo, che con la mia collega che casualmente ho coinvolto e la cui presenza attiva è stata ulteriore spunto di riflessioni. (Maria)

Propensione al cambiamento

La riflessione sulle pratiche può condurre a ipotesi ristrutturative delle stesse, mostrando un'apertura al cambiamento. Nei docenti tale atteggiamento non è sempre scontato; molti studi (Fullan, 2020; Gitlin & Margonis, 1995; Guskey, 2002; Howard & Mozejko, 2015; Papert, 2001; Pentucci, 2018; Snyder, 2017) hanno mostrato che nella professione insegnante c'è una forte resistenza all'innovazione, a favore di una reiterazione di moduli già efficaci, tradizionalmente e comunemente accettati, che rappresentano una zona di *comfort*. Se, da una parte, questi moduli, schemi, azioni ripetute, anche impliciti, rappresentano un rifugio per i docenti, dall'altro, però, potrebbero non funzionare sempre nei contesti dinamici e complessi in cui si insegna.

Questi 'formati pedagogici' (Pentucci, 2018) o *'routine'* (Gola, 2012; Vinci, 2011) sono assimilabili anche ad automatismi, che l'insegnante dissemina consapevolmente o inconsapevolmente nella sua pratica. Ma vi è anche un livello ancora più profondo, legato alla resistenza al cambiamento, che è assimilabile al concetto di habitus del docente (Magnoler, 2011), ovvero al sistema di convinzioni e credenze che dirigono l'azione didattica.

La riflessione a posteriori innescata dalla R.C. può riguardare non solo contenuti e processi, come visto nel paragrafo 5.1, ma anche i presupposti impliciti e le cornici di riferimento (Mezirow, 1990), che dirigono l'azione

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

didattica. Per aspirare a un possibile cambiamento di questi, la consapevolezza diventa una dimensione importante, perché è facile "non vedere come si vede" come scrive Lucia:

> *Lo sguardo e le domande dell'osservatore inoltre hanno orientato la mia osservazione e ho potuto apprezzare il fatto che diversi punti di vista possono descrivere ciò che si osserva più dettagliatamente in quanto si esce dall'universo di convinzioni che spesso condizionano il senso di ciò che si vede. (Lucia)*

La riflessione dunque diventa critica (Mezirow, 1998): tendiamo a confermare le nostre tesi, visioni e credenze, attraverso le quali guardiamo la realtà per punteggiarla e interpretarla (Bateson, 1972) – il rifugio dei docenti citato sopra. Queste quando diventano troppo rigide o agite a-criticamente possono diventare poco utili.

I docenti quindi, vedendosi insegnare e ravvisando da soli, o in condivisione con colleghi e ricercatori eventi o situazioni che sono stati poco produttivi o migliorabili, possono giungere insieme alla decostruzione di convinzioni e schemi inefficaci. Non sapremo se effettivamente le intenzioni di cambiamento o il cambiamento avverranno e/o saranno duraturi nel tempo, ma riportiamo le loro parole:

> *Sono emerse attitudini non evidenziate in precedenza, che mi hanno permesso di rimodulare il lavoro quotidiano al fine di aumentare il coinvolgimento dei ragazzi. (Luca)*

> *Il video e l'intervista mi hanno permesso di pensare ad alcuni automatismi che poi ho cambiato. (Giacomo)*

> *Poter ricevere consigli sia dai colleghi che da osservatori esterni all'attività mi ha fatto registrare problematiche e relativi suggerimenti per migliorare. (Erica)*

La voglia di migliorarsi e il desiderio di mettersi in discussione chiamano in causa la professionalità, che è un dispositivo dinamico, che si dipana, si aggiorna e si modifica con lo sviluppo della persona (Magnoler, 2012). Alcuni docenti, infatti, parlano proprio di crescita professionale. Ad esempio Luca afferma:

> *[…] le attività proposte sono state interessanti e hanno fatto scaturire momenti di riflessione attraverso cui portare avanti un percorso di crescita professionale. (Luca)*

Non sapremo come andrà il percorso di crescita di Luca, ma il fatto che

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

questa esperienza di ricerca lo abbia portato a riflettere sulla propria professionalità, ci sembra un dato rilevante. Gaia sottolinea invece l'utilità del confronto e dell'uso della videoanalisi nelle classi, proprio per migliorare la professionalità:

> *Credo che tutto il percorso svolto potrebbe tornarmi utile in futuro in quanto ciò che lo ha caratterizzato, in tutte le sue fasi, è stato lo scambio e il confronto formativo con i colleghi e il ricercatore [...] Inoltre, penso che l'uso personale delle telecamere all'interno della classe, possa in futuro aiutarmi ad autocorreggermi e a migliorarmi nello svolgimento della professione di insegnante... (Gaia)*

Conclusioni

Rispetto al tipo di riflessione che la R.C ha suscitato, abbiamo constatato nei docenti partecipanti interesse e coinvolgimento, soprattutto perché quest'ultima ha offerto la possibilità di rivivere in video il proprio operato e poi condividere con i colleghi osservazioni e convinzioni.

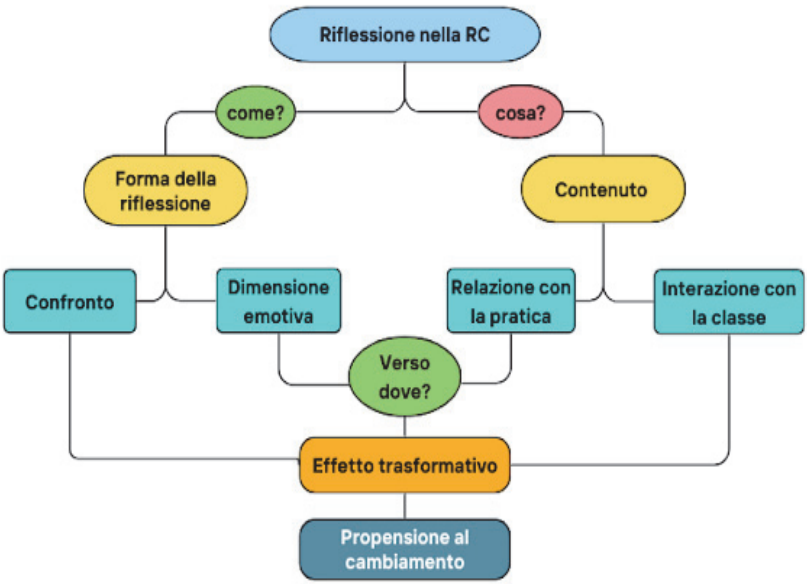


Fig. 2 - Riflessione nella R.C.

Questo carattere collaborativo e operativo del percorso di ricerca ha sollecitato le competenze riflessive dei docenti, perché l'analisi delle pratiche ha stimolato il pensiero sulla loro efficacia, sulle interazioni con la classe e

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

sull'adeguatezza della progettazione delle stesse. Tale riflessione è stata alimentata dalla co-costruzione con gli altri colleghi e con la ricercatrice, evidenziando aspetti che in solitudine non erano emersi. Sebbene solo da alcuni, tuttavia è stata messa in luce anche la dimensione emotiva nell'elaborazione dell'esperienza.

Per quanto riguarda la crescita professionale dei docenti, alcuni partecipanti non si sono limitati alla riflessione su quanto è accaduto, bensì hanno avanzato anche ipotesi ristrutturative e di miglioramento delle pratiche. Questo può essere un indizio di una propensione al cambiamento, che va a innescare la messa in discussione della propria professionalità.

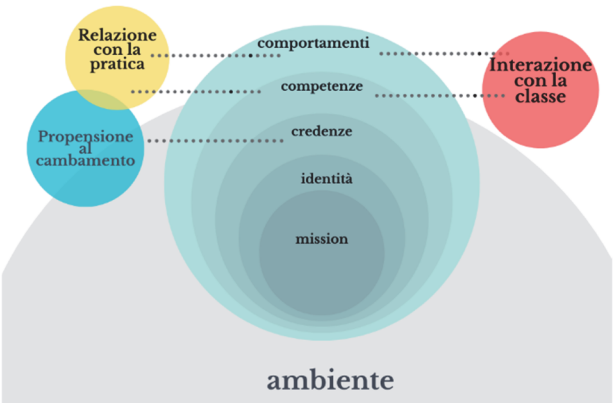


Fig. 3 - Posizionamento dei partecipanti nei livelli di Kortaghen e Vasalos (2005)

Questo aspetto richiama il livello delle credenze del modello di Kortaghen e Vasalos (2005), che, appunto, è stato toccato solo da alcuni, mentre la maggior parte dei partecipanti della ricerca ha esplorato nelle loro competenze riflessive i livelli più esterni, come le relazioni tra comportamenti e competenze attraverso l'analisi delle pratiche e delle scene in azione, senza menzionare il livello dell'ambiente. L'aspetto organizzativo e progettuale, la gestione del tempo, la proposta di attività inclusive e motivanti sono competenze che un docente dovrebbe avere e acquisire con l'esperienza. L'osservazione di azioni e reazioni del docente e dell'intera classe è stato tema di riflessione di molti insegnanti per evidenziare i comportamenti e gli atteggiamenti. Molti partecipanti hanno riconosciuto l'importanza della riflessione per implementare la conoscenza ricevuta inizialmente. Questo è un indizio che l'insegnamento non può essere ridotto al solo tecnicismo. Importante riflettere sugli effetti che queste conoscenze possano avere nella propria pratica, considerando il contesto sociomateriale.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Troviamo dunque delle tracce che ci portano a parlare di crescita professionale o, perlomeno, di un inizio di trasformazione della stessa, soprattutto quando si mettono in discussione le credenze e le premesse implicite. I partecipanti non hanno parlato in modo spontaneo di elementi relativi all'identità e alla *mission*. Ci chiediamo se non siano stati condotti ad esprimersi anche su queste dimensioni dalle ricercatrici o se il livello di riflessione non sia stato spontaneamente raggiunto; inoltre non sappiamo se l'embrionale crescita professionale sollecitata dalla R.C. sarà duratura nel tempo, poiché non è stato previsto uno studio longitudinale. In analisi future, si potrebbe ipotizzare una seconda fase più deduttiva di co-esplicitazione dei CIQ dei partecipanti, con delle domande guidate su questi due livelli, in modo da poter avere una descrizione più sistemica.

La R.C. è stato un terreno prezioso per poter approfondire il tema delle competenze riflessive. Sarebbe tuttavia interessante investigare questi aspetti con un numero di partecipanti più ampio di docenti in servizio o in contesti differenti, come i percorsi di formazione iniziale alla professione. Un'altra ipotesi potrebbe essere quella di impiegare altri dispositivi a sostegno della pratica riflessiva, come il giornale di bordo, il portfolio, l'e-portfolio, i diari riflessivi, etc.

Riferimenti bibliografici

Agrusti G., Guerzoni G., & Matteucci M. C. (2018). I nodi della Ricerca-Formazione. In: G. Asquini (Eds.). *La ricerca-Formazione, Temi esperienze, prospettive* (pp. 170-179). FrancoAngeli.

Altet M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de pédagogie, 138,* pp. 85-93.

Bachtin M. (1988). *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*. Einaudi.

Baker-Doyle K. J. (2012). First-year teachers' support networks: Intentional professional networks and diverse professional allies. *The new educator, 8(*1), pp. 65-85.

Barad K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Duke University Press.

Bateson G. (1972). *Verso un'ecologia della mente* (nuova edizione ampliata). Tr. it. Adelphi.

Bateson G. (1979/1984). *Mente e Natura. Un'unità necessaria.* Tr. it. Adelphi.

Bonaiuti G., Santagata R., & Vivanet G. (2017). Come rilevare la visione professionale degli insegnanti. Uno schema di codifica. *Italian Journal of Educational Research,* pp. 401-418. -- https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2512.

Braidotti R. (2016). Posthuman critical theory. In: D. Banerji, & M. Paranjape (Eds.). *Critical posthumanism and planetary futures* (pp. 13-32). Springer.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano.* il Mulino.
Brookfield S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd Ed.). Jossey-Bass Publishers.
Creswell J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Thousand Oaks Sage.
Crotti M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *EDETANIA, 52,* pp. 85-106, -- https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/323?source=/index.php/Edetania/article/view/323.
Damiano E. (2006). *La nuova alleanza. Temi, problemi e prospettive della nuova ricerca didattica.* Editrice La Scuola SEI.
Denzin N. K. (1978). Triangulation: A Case for Methodological Evaluation and Combination. In: *Sociological Methods. A sourcebook* (pp. 339-357). Routledge.
Denzin N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods.* Routledge.
Deprit A., Cambier A.-C., Hanin V., Wouters P., & Van Nieuwenhoven C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale: les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession, 30*(3), pp. 1-15. Doi: 10.18162/fp.2022.727.
Desgagné S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation, 23*(2), pp. 371-393.
Dewey J. (1933/1961). *Come pensiamo.* La Nuova Italia.
Eugeni R. (2015). *La condizione Postmediale.* Scholé.
Eugeni R. (2021). *Capitale algoritmico. Cinque dispositivi postmediali (più uno).* Scholé-Morcelliana.
Fabbri L., Bracci F., & Romano A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali on-line della Didattica e della Formazione Docente, 13*(21), pp. 66-88.
Fabbri L., & Melacarne C. (2023). Una epistemologia post-umanista della riflessività. *Educational Reflective Practices, 1,* pp. 5-21. Doi: 10.3280/erp1-2023oa16224.
Fenwick T. (2015). Sociomateriality and learning: A critical approach. In: D. Scott & E. Hargreaves (Eds.). *The SAGE handbook of learning* (pp. 83-93). SAGE.
Fenwick T., & Edwards R. (2014). *Actor-network theory in education.* Taylor & Francis.
Formenti L. (2014) (a cura di). *Sguardi di famiglie. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative.* Guerini e Associati.
Formenti L., & Rigamonti A. (2024). Scrivere, immaginare, inter-agire: 8 esercizi meta-riflessivi. In: L. Formenti (a cura di). *Le regole della bellezza. Pedagogia sistemica in azione* (pp. 45-79). FrancoAngeli.
Frédéric Y., & Durad M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité.* De Boeck.
Fullan M. (2020). *Leading in a culture of change (2nd ed.).* Jossey-Bass.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Fusch P., Fusch G. E., & Ness L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Sustainable Social Change, 10*(1), 2.
Galimberti A. (2016). Dottori di ricerca, overskilling e competenze trasferibili. L'esperienza del progetto FindYourDoctor. *LLL, 12*(27), pp. 43-54.
Giannandrea L. (2017). E-portfolio and Teacher Training. Building a Culture of Trust in School Contexts in Technologies and trust. In: P. G. Rossi & L. Giannandrea (Eds.). *Technologies and trust* (pp. 89-98). FrancoAngeli.
Giovannini-Cartulano V., Coen P.-F., Güsewell A. et Paukovics E. (2018). Accompagnement partagé dans une formation en alternance à l'enseignement instrumental. *Formation et profession, 26*(3), pp. 43-56. Doi: 10.18162/fp.2018.480.
Gitlin A., & Margonis F. (1995). The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American journal of Education, 103*(4), pp. 377-405.
Gola G. (2010). *La Didattica nascosta Prospettive di ricerca sulle conoscenze degli insegnanti.* CLEUP sc Cooperativa Libraria Editrice Università di Padova.
Gola G. (2012). *Con lo sguardo di chi insegna: La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche.* FrancoAngeli.
Gola G. (2021). *Video-analisi. Metodi prospettive e strumenti per la ricerca educativa.* FrancoAngeli
Gola G. (2022). *Insegnare adagio. Un contributo alla didattica.* Mimesis.
Guskey T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching, 8*(3), pp. 381-391.
Hargreaves A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education, 14*(8), pp. 835-854.
Harrison J., & Yaffe E. (2009). Teacher Educators and Reflective Practice. In: A. Swennen, & M. Klink (Eds.). *Becoming a Teacher Educator Theory and Practice for Teacher Educators* (pp. 145-161). Springer.
Hattie J., & Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), pp. 81-112.
Howard S., & Mozejko A. (2015). Teachers: technology, change and resistance. In: M. Henderson & G. Romeo (Eds.). *Teaching and Digital Technologies: Big Issues and Critical Questions* (pp. 307-317). Cambridge University Press.
Latour B. (1990). Technology is society made durable. *The sociological review, 38*(S1), pp. 103-131.
Latour B. (2004). *Una sociologia senza oggetto? Note sull'intersoggettività. La società degli oggetti: Problemi di intersoggettività.* Meltemi.
Latour B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory.* Oup Oxford.
Laurillard D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie.* FrancoAngeli.
Loughran J. J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education, 53*(1), pp. 33-43.
Janssen F., de Hullu E., & Tigelaar D. (2008). Positive experiences as input for reflection by student teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice, 14*(2), pp. 115-127.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Joshi K. R. (2018). Critical Incidents for Teachers' Professional Development. *Journal of NELTA Surkhet, 5,* pp. 82-88.
Korthagen F. & Vasalos A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice, 11*(1), pp. 47-71.
Korthagen F. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. In: L. Orland-Barak & C. J. Craig (Eds.). *International Teacher Education: Promising pedagogies* (Part A) (pp. 73-89). Emerald.
Korthagen F. A. J., & Nuijten E. E. (2019). Core Reflection. Nurturing the Human Potential in Students and Teachers. In: J. P. Miller, K. Nigh, M. Binder, B. Novak, & S. Crowe (Eds.). *International Handbook of Holistic Education* (pp. 89-99). Routledge.
Magnoler P. (2011). Tracce di habitus?. *Education Sciences & Society, 2*(1), pp. 67-82.
Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione: La professionalizzazione degli insegnanti.* Pensa Multimedia.
Malterud K., Siersma V. D., & Guassora A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: guided by information power. *Qualitative health research, 26*(13), pp. 1753-1760.
Maturana H. R., & Varela F. J. (1985). *Autopoiesi e cognizione: La realizzazione del vivente.* Marsilio.
Mezirow J. (1990). How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In: J. Mezirow et al. (Eds.). *Fostering Critical Reflection in Adulthood; A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (pp. 1-20). Jossey-Bass.
Mezirow J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly, 48*(3), pp. 185-198.
Moriggi S. (Ed.) (2024). *Posmedialità. Società, cultura, educazione.* Raffaello Cortina editore.
Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella Formazione.* Carocci
Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista.* Carocci.
Nuzzaci A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium educationis, 12*(3), pp. 9-26.
Papert S. (2001). Change and resistance to change in education. Taking a deeper look at why School hasn't changed. *Novo conhecimento, nova aprendizagem,* pp. 61-81.
Paquay L., & Wagner M. C. (2006). Competenze professionali privilegiate negli stage e in video-formazione. In: M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, & P. Perrenoud (Eds.), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze* (pp. 149-174). Armando Editore.
Paukovics E., Coen P., Güsewell A., & Giovannini-Cartulano V. (2018). L'e-portfolio pour collecter et gérer les traces de l'activité: exemple d'une formation à l'enseignement instrumental et vocal. *The Canadian Journal for the Scholarship of*

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Teaching and Learning, 9(3). -- Retrieved from https://ir.lib.uwo.ca/cjsotl_rcacea/vol9/iss3/12.
Perrenoud Ph. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio.* Anicia.
Pentucci M. (2018). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti.* FrancoAngeli.
Pezzimenti L., & Rossi P. G. (2024). La videoanalisi per costruire la professionalità dell'insegnante. In: P. G. Rossi, & P. C. Rivoltella Scholé (a cura di). *Nuovo agire didattico* (pp. 197- 203). ELS La scuola.
Potter J., & McDougall J. (2017). *Digital media, culture and education: Theorising third space literacies.* Palgrave Macmillan.
Rabardel P. (2005). 13. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In: P. Lorino & R. Teulier (Eds.). *Entre connaissance et organisation: l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance* (pp. 251-265). La Découverte. Doi: 10.3917/dec.lorin.2005.01.0251.
Ranieri M. (2012). Produzione collaborativa e valutazione tra pari: la proposta formativa di AMELIS e le reazioni degli insegnanti. In: M. Ranieri (Ed.). *Risorse educative aperte e sperimentazione didattica: le proposte del progetto Innovascuola-AMELIS per la condivisione di risorse e lo sviluppo professionale dei docenti* (pp. 91-109). Firenze University Press.
Riessman C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences.* SAGE Publications.
Rigamonti A., & Formenti L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare, 17(*2), pp. 113-132. DOI: 10.13128/rief-9450. -- Disponibile in https://oaj.fupress.net/index.php/rief.
Rivoltella P. C. (2017). *Media Education. Idea, metodo, ricerca.* La Scuola.
Romano M. E. (2004). Teacher reflections on 'bumpy moments' in teaching: a self-study. *Teachers and teaching, 10*(6), 663-681.
Rossi P. G. (2011). *Didattica enattiva: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente.* FrancoAngeli.
Rossi P. G. (2014). Le tecnologie digitali per la progettazione didattica. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), 10,* pp. 113-133.
Rossi P. G., & Pentucci M. (2021). *Progettazione come azione simulata: didattica dei processi e degli eco-sistemi.* FrancoAngeli.
Ryan A. R., & Webster S. (2019). Teacher Reflexivity: An Important Dimension of a Teacher's Growth. In: R. S. Webster, & J. D. Whelen (Eds.). *Rethinking Reflection and Ethics for Teacher*. Springer.
Santagata R. (2012). Un modello per l'utilizzo del video nella formazione professionale degli insegnanti. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 12*(79), pp. 58-63
Schön D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* Jossey-Bass.
Schön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale.* Dedalo.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org

Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica.* Scholè.
Snyder R. R. (2017). Resistance to Change among Veteran Teachers: Providing Voice for More Effective Engagement. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 12*(1), 1.
Song J., & Valentine B. (2024). Emotion labor in teacher collaboration: towards developing emotional reflexivity. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 62*(3), pp. 1191-1212. Doi: 10.1515/iral-2024-0089.
Terral P., & Collinet C. (2015). Un regard sociologique sur les modalités d'élaboration des réflexions professionnelles des enseignants d'EPS. *Carrefours de l'éducation, 39*(1), pp. 203-223.
Tochon F. V. (2009). Dai video casi alla video pedagogia. Una cornice teorica per il video- feedback e la riflessione con i video nella pratica di ricerca pedagogica. In: R. Goldamn, R. Pesa, B. Barron, & S. Derry (Eds.). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi* (pp. 83-102). Raffello Cortina editore.
Tripp D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement.* Routledge.
Van Es E. A., & Sherin M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of technology and teacher education, 10*(4), pp. 571-596.
Vermersch P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione.* Carocci.
Vinatier I. (2013). *Le travail de l'enseignant: Une approche par la didactique professionnelle.* De Boeck.
Vinatier I., & Morrissette J. (2015). Rencontre entre chercheurs et praticiens: Quels enjeux?. *Carrefours de l'éducation, 39*(1), pp. 137-170.
Vinatier I., & Pastré P. (2007). Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche & Formation, 56,* pp. 95-108.
Vinci V. (2011). *Le routine nell'insegnamento scientifico: Un percorso di ricerca-formazione.* FrancoAngeli.
Vince R., & Reynolds M. (2004). Organizing reflective practice. *Management & Learning, 33*(1), pp. 63-78.
Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press.
Wenger E. (2006). *Apprendimento, significato e identità.* Raffaello Cortina Editore.
Zembylas M. (2014). The place of emotion in teacher reflection: Elias, Foucault and 'critical emotional reflexivity'. *Power and Education, 6*(2), pp. 210-222.

Copyright © FrancoAngeli
This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage please see: http://creativecommons.org