



Democracy at school: the experience of a participatory action research with upper secondary education teachers in a Piemonte area

Democrazia a scuola: l'esperienza di una ricerca-formazione con docenti di scuola secondaria di secondo grado in Piemonte

Cristina Boeris^a

^a *Università degli Studi di Torino*, cristina.boeris@unito.it

Abstract

This paper aims to present some of the intermediate results of a PhD research on *Teaching Citizenship and the Italian Constitution in a Community of Democratic Practice* which is taking place at the University of Turin (Department of Educational Sciences). The research has been structured as a research-training, that is a way for the in-service teachers' training, according to the Decree n. 797/2016. It has been carried out with three groups of upper secondary education teachers in a Piemonte area. It has produced a useful scheme for programming for citizenship skills, a reflection on the importance of the relational climate among teachers and on the features of the school environment that are required to be a Community of democratic Practice.

Keywords: teachers' training; participatory action research; citizenship competences; community of democratic practice.

Abstract

Il contributo intende presentare alcuni risultati della ricerca di dottorato dal titolo *L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione in una comunità di pratica democratica*, al momento in corso presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino. La ricerca si è strutturata come una ricerca-formazione, costituendo una modalità per la formazione continua dei docenti in servizio secondo le indicazioni del D. M. 797/2016. Essa si è svolta con tre gruppi di docenti delle scuole secondarie di secondo grado del Piemonte e ha prodotto uno schema utile per la programmazione per competenze di cittadinanza, una riflessione sull'importanza del clima relazionale tra i docenti e su quali caratteristiche deve avere l'ambiente scolastico per essere Comunità di Pratica democratica.

Parole chiave: formazione docenti; ricerca-formazione; competenza di cittadinanza; comunità di pratica democratica.

1. Il contesto della ricerca

Il tema del dottorato di ricerca che sto svolgendo presso l'Università di Torino dal titolo "L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione nella scuola secondaria di secondo grado e la scuola come Comunità di Pratica Democratica"¹ consiste nel rilevare la problematicità di questo insegnamento, in modo particolare nella scuola secondaria di secondo grado, e nell'interrogarsi sulla relazione tra la sua efficacia e l'esistenza di una comunità di pratica democratica, cioè un contesto dove la cittadinanza si realizza attraverso pratiche di partecipazione e discussione razionale. Per questo motivo si è deciso di realizzare una ricerca-formazione rivolta primariamente ai docenti e solo in un secondo momento agli studenti perché far vivere pratiche di ascolto, cura, solidarietà e responsabilità è possibile solo se l'ambiente-scuola si caratterizza in tal senso. L'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione² è stato introdotto nella scuola di ogni ordine e grado con il decreto-legge n. 137/2008 e convertito in legge il 30 ottobre 2008, n. 169, in seguito al recepimento da parte del Governo italiano della Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a "Competenze chiave e di cittadinanza per l'apprendimento permanente" (European Commission, 2006). Non entriamo nel merito delle vicende che hanno segnato il tema dell'educazione civica in Italia e dell'introduzione di questo specifico insegnamento (Corradini, 2009), preceduta da un anno di sperimentazioni a livello nazionale. Riteniamo però che manchi una adeguata riflessione sia sulla struttura epistemologica di questo insegnamento così complesso, che coinvolge molteplici dimensioni dell'apprendimento, da quella cognitiva a quella affettiva e valoriale, sia sull'interpretazione dell'organizzazione scolastica come ambiente permeato dai valori democratici. Secondo la lezione di Dewey (1916/2018), la scuola non è preparazione alla futura vita democratica ma esercizio vivo di democrazia e deve quindi interrogarsi sul suo mandato istituzionale di formare i cittadini democratici e "accedere ad una considerazione della dimensione etico-sociale della scuola e del sapere" (Corbi & Sirignano, 2011, p. 2).

2. Il costrutto di Comunità di Pratica Democratica

Il concetto di *comunità di pratica* (Wenger, 2006) è stato accolto nella riflessione pedagogica ormai da molti anni, offrendo approcci inediti e fecondi per comprendere i processi di apprendimento (Giannandrea, 2006; Laici, 2006; Lotti, 2018). Possiamo definire sinteticamente le caratteristiche della comunità di pratica come un luogo in cui:

- avviene una condivisione dell'esperienza, intesa come compito complesso;
- esiste una prossimità comunicativa che rende possibili relazioni sociali;
- esistono interstizi della vita organizzativa a prescindere dalle regole formali dell'organizzazione;
- è possibile la cooperazione;
- è possibile l'improvvisazione di fronte a problemi inediti e imprevisti;
- avviene la narrazione delle esperienze di successo;

¹ La ricerca di dottorato si sta svolgendo sotto la supervisione della prof.ssa Lorena Milani nel corso del XXI ciclo della Scuola di dottorato in Psicologia, Antropologia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino.

² Si veda <http://www.miur.gov.it/cittadinanza-e-costituzione>.

- si costruisce una identità nella misura in cui ciascuno si riconosce nel gruppo e vive come proprio il patrimonio delle conoscenze generate da tutti.

Dal punto di vista pedagogico la comunità di pratica può essere intesa come “il collettivo riflessivo sia come costruito euristico sia come condizione a una prassi del lavoro educativo in équipe” (Milani, 2013, p. 142) che conduce a “una visione di insieme capace di integrare queste prospettive ponendo le basi per immaginare l’équipe educativa, in situazione di azione e di riflessione, come risultato di una mente collettiva fondata su metacompetenze collettive e competenze collettive che permettono il suo stesso funzionamento e che ne sostanziano la struttura e l’identità in relazione alla pratica” (ivi, p. 143).

Questa prospettiva guida la domanda di ricerca: la scuola può essere considerata come una comunità di pratica democratica e l’educazione alle competenze di cittadinanza come una forma di partecipazione periferica legittimata (Lave & Wenger, 2006)? La domanda si è ulteriormente declinata nei seguenti obiettivi:

- identificare una correlazione tra la democraticità del docente e lo sviluppo di abilità democratiche negli studenti;
- individuare uno strumento utile per la programmazione delle competenze di cittadinanza integrandole nella programmazione curricolare;
- individuare le difficoltà, e di conseguenza le strategie di miglioramento, che impediscono ai docenti di percepirsi e di lavorare come comunità di pratica e sviluppare competenze collettive.

Bisogna quindi primariamente chiarire cosa intendiamo per democrazia nel contesto scolastico. Lo sfondo teorico è la riflessione di Dewey per cui “una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto una forma di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. Intendiamo quindi la democrazia come un modo di vita in cui sia data possibilità a ciascuno di mettere a frutto nella società il meglio di se stesso” (Dewey, 1916/2018, p. 189). La scuola deve organizzarsi per diventare occasione di sviluppo delle capacità personali, fondata sulla cooperazione e intesa come laboratorio di democrazia, poiché la scuola non è semplice preparazione alla vita, ma vita essa stessa. Questo modo di intendere la democrazia è coerente con i concetti di democrazia deliberativa e partecipativa (Allegretti, 2007), che prevedono un ampliamento dei diritti delle persone come individui e come gruppi sociali, una democrazia che tenga conto dei giovani e dei bambini, che promuova le minoranze e il dialogo fra le diverse culture, l’empowerment dei soggetti più vulnerabili, una democrazia più inclusiva e adatta per raggiungere finalità di giustizia sociale. La scuola viene vista come luogo privilegiato, anche se non esclusivo, in cui educare all’esercizio della razionalità comunicativa (Habermas, 1987), per realizzare una discussione pubblica e razionale attorno ai temi dell’uguaglianza, dei diritti e doveri, per rivitalizzare la relazione con la dimensione politica dell’agire. Di fronte alla crisi dell’interesse per la cosa pubblica manifestato dalle nuove generazioni, la scuola deve educare a quelle competenze di cittadinanza che permettono di avere un ruolo attivo e critico nella società civile, per un rinnovamento democratico della politica stessa: “la sfera pubblica politica è una struttura comunicativa poggiante sulla società civile e radicata tramite questa nel mondo di vita” (Habermas, 2013, p. 426). Tutto ciò è possibile se l’organizzazione-scuola mette in campo quelle risorse che possono far sperimentare l’agire democratico caratterizzato dalle competenze di cittadinanza.

Nella Figura 1 abbiamo messo in relazione le dimensioni della pratica della comunità scolastica, il loro gravitare attorno alla discussione pubblica e razionale e la loro relazione con l’agire concreto che sostanzia il quotidiano della vita scolastica.



Figura 1. Rielaborazione da Lave & Wenger (2006, p. 88).

Possiamo considerare l'educazione alle competenze di cittadinanza una maturazione della razionalità pratica, ritrovando nel processo di formazione quello che già Aristotele affermava riguardo l'educazione alle virtù, in un circolo virtuoso tra società giusta ed esercizio della giustizia, e, per noi, tra società democratica e cittadino in formazione. Il costrutto della comunità di pratica, essendo "un dispositivo sociale di apprendimento" (Lipari, 2013, p. 10), ci viene in aiuto per chiarire la relazione tra educando e comunità educante.

Aristotele riflette sul ruolo dell'abitudine che si acquista con l'esercizio ripetuto di azioni virtuose, affermando che è l'agire che permette di diventare "virtuosi" e di incidere significativamente sulla educabilità della natura umana (Aristotele, Eth. Nic. 1103b 5-25). Possiamo quindi interpretare le competenze di cittadinanza come "buone abitudini" che si acquisiscono all'interno di una comunità che permette e incoraggia il loro esercizio. A nostro avviso, il pensiero aristotelico trova assonanza con il concetto di partecipazione periferica legittima (Lave & Wenger, 2006), in cui l'apprendista coniuga crescita personale e inculturazione rispetto alla comunità di pratica di cui vuole far parte, comunità che costituisce "una sorta di razionalità collettiva, deputata a formare la razionalità individuale" (Aronadio, 2015, p. 121).

La partecipazione periferica legittima "non è di per sé una forma di insegnamento o una strategia pedagogica ma può essere un modo di intendere l'insegnamento [...]. È un apprendimento che avviene a prescindere dalle forme di insegnamento che forniscono il contesto per l'apprendimento. Questo evidenzia una distinzione tra apprendimento e insegnamento formale" (Lave & Wenger, 2006, p. 27). Questa affermazione ci porta a riconsiderare il ruolo del curriculum nascosto, della capacità dei docenti di instaurare relazioni educative e soprattutto l'importanza di una programmazione educativo-didattica per competenze di cittadinanza che permetta la partecipazione attiva degli studenti. L'apprendimento viene visto come situato in un contesto strutturato per favorire le pratiche democratiche e come partecipazione periferica legittimata alla comunità scolastica.

3. La realizzazione della ricerca

La ricerca è stata organizzata come una ricerca-formazione, una forma di ricerca-azione di tipo qualitativo in cui i ricercatori operano in collaborazione con i membri di comunità/organizzazioni, che ha per obiettivo lo studio e la trasformazione delle comunità/organizzazioni stesse. La scelta di utilizzare questa metodologia rispetto ad altre (Vivanet, 2013) è dovuta a molteplici fattori, in modo particolare al fatto che, dal *focus group* iniziale³, è emerso come prioritario il tema della formazione dei docenti. Inoltre, la ricerca-formazione ci è sembrata la metodologia più coerente con la domanda di ricerca, in quanto stimola la partecipazione in chiave democratica e l'*engagement* dei docenti poiché possiede una doppia istanza: “quella di orientare la formazione in servizio ad una professionalità docente di tipo riflessivo (dimensione delle competenze e dimensione dell'identità professionale) e quella di mettere a punto dispositivi formativi complessi che promuovano apprendimento trasformativo. Caratteristiche peculiari di tali approcci sono: la problematizzazione della dialettica tra teorie e pratiche, tra sapere formalizzato e sapere dell'esperienza; la graduale scoperta e presa di coscienza dei propri schemi d'azione tramite processi di analisi; la co-interpretazione tramite processi dialogici e di gruppo delle pratiche agite e dei loro effetti” (Zecca, 2016, p. 453). Il docente viene visto come “architetto del cambiamento” e non come esecutore di decisioni spesso percepite come calate dall'alto.

La ricerca si è realizzata nell'a.s. 2016-2017 in tre scuole secondarie di secondo grado piemontesi, articolata in cinque incontri di due ore e mezza ciascuno. L'obiettivo generale è stato quello di aumentare la consapevolezza dell'interdipendenza positiva dei docenti e del loro essere una comunità di pratica e, per l'obiettivo specifico che ci siamo prefissati, pratica democratica. La formazione ha previsto innanzitutto un momento di confronto sul concetto complesso di cittadinanza in una società interculturale e la problematizzazione della programmazione per competenze. L'incontro iniziale ha rilevato le rappresentazioni dei docenti sul tema della cittadinanza, facendo emergere la “conoscenza tacita” (Polany, 1979) e problematizzando i concetti fondamentali.

Nel secondo incontro è stata costruita una mappa concettuale focalizzata sull'Educazione alla cittadinanza, in cui le idee emerse in precedenza sono state formalizzate, si sono create relazioni tra i concetti e si sono abbozzate alcune strategie educative. Si sono confrontate le diverse rappresentazioni di competenza per arrivare a una definizione comune secondo un paradigma personalistico che è stato ritenuto il più coerente con l'attività didattico-educativa. Con “paradigma personalistico” intendiamo un modello di competenza che vede come centrale la realtà personale “considerata nella sua complessità, ma sempre unitariamente, anche quando ci si propone di valorizzarne un aspetto specifico, settoriale” (Cegolon, 2008, p. 123).

Il terzo incontro, su richiesta dei docenti, ha avuto un taglio più formativo, in cui sono state approfondite le dimensioni della competenza e le sue relazioni con l'ambiente scolastico. I docenti hanno riflettuto sulle pratiche facendo emergere una visione della democrazia come stile educativo che si realizza anche attraverso nuove modalità di valutazione che tengano conto del principio di triangolazione (Castoldi, 2016). I docenti hanno ragionato sul passaggio dalla scuola delle conoscenze alla scuola delle competenze e hanno elaborato una proposta di programmazione per competenze finalizzata ad integrare le competenze di cittadinanza e i contenuti disciplinari.

³ Prima di iniziare la ricerca-formazione si è svolto un *focus-group* che ci ha permesso di raccogliere informazioni sulle difficoltà di lavorare per competenze e sul vissuto dei docenti rispetto al clima relazionale e di collaborazione. Un altro *focus-group* è stato realizzato a conclusione del percorso.

Il quarto incontro è stato dedicato a realizzare un laboratorio di programmazione per competenze secondo il modello personalistico (Cegolon, 2008; Pellerey, 2006) elaborato nel secondo incontro. I docenti hanno usato un modello di programmazione che vede come centro gravitazionale delle discipline le competenze di cittadinanza, rileggendo gli strumenti didattici in chiave democratica.

Nel quinto incontro i docenti hanno creato una metafora collettiva in cui hanno elaborato un'immagine unitaria che racchiude il loro "credo pedagogico" da cui partire per la progettazione con gli studenti. L'incontro finale è stato significativo perché ha permesso ai docenti di far emergere la visione collettiva della scuola nel suo significato fondamentale, recuperando motivazioni e dimensione etica. Questa visione si traduce nel curriculum di scuola che è il punto di equilibrio tra il mandato formativo affidato a livello nazionale e lo specifico contesto territoriale e sollecita interrogativi sull'identità della scuola e su quali competenze di cittadinanza si vogliono sviluppare negli studenti.

4. Una programmazione per competenze di cittadinanza

Durante la ricerca è emersa una certa diffidenza da parte dei docenti nei confronti del tema delle competenze, dovuta principalmente a una mancanza di formazione e di comprensione del significato di competenza. La diffidenza esplicitata dai docenti, in modo particolare del liceo classico, è dovuta a una interpretazione della competenza come un'indebita intrusione del mondo del lavoro nel mondo della scuola e legata a un aumento della burocrazia che toglie tempo alla riflessione intellettuale.

Il lavoro formativo che è stato fatto, in modo particolare nel secondo incontro, si è focalizzato sulla rassicurazione che insegnare per competenze non è in contrasto con l'approfondimento delle conoscenze e che l'alternativa tra sapere e competenza è un falso problema. È stato necessario lavorare per smantellare i pregiudizi e arrivare a condividere una nozione di competenza secondo un paradigma personalistico che tenga conto delle conoscenze, delle abilità e anche dello "strato profondo della competenza" (Benadusi & Di Francesco, 2002, p. 40) costituito da valori, aspettative, conoscenza di sé. L'etimologia del termine competenza (*cum petere*) rimanda al valore sociale della collaborazione e della cooperazione: competente è chi si muove insieme ad altri per affrontare un compito o risolvere un problema; competente è chi si sforza di cogliere l'unità complessa delle sfide che incontra nella quotidianità; competente è chi dà sempre tutto il meglio di se stesso nell'affrontare un compito, mobilitando la sua sfera cognitiva ed intellettuale, ma anche la sua parte emotiva, sociale, estetica, morale e anche spirituale.

Durante la ricerca è emerso che è ancora molto presente nei docenti la visione dell'apprendimento come un processo in cui la persona che apprende internalizza delle conoscenze in modo individuale (Lave & Wenger, 2006), ragion per cui la metodologia didattica prevalente è quella della lezione frontale. Questa prassi ci sembra però inefficace quando si parla di educazione alle competenze di cittadinanza che prevedono non solo una dimensione di conoscenza, ma soprattutto di abilità prosociali e la coltivazione di atteggiamenti di empatia e apertura all'altro. Inoltre la teoria dell'internalizzazione lascia inesplorata la questione delle caratteristiche della persona che apprende, del suo mondo e delle sue relazioni, tenendo in maggior conto solo la dimensione cognitiva.

Bisogna inoltre sottolineare che la competenza ha una natura sociale che la definisce e la costruisce per cui "oltre ai vari tipi di sapere e alla motivazione come volere bisogna aggiungere le opportunità ed i mezzi offerti dall'organizzazione come potere [...]. Questa riflessione è importante perché riconosce il fatto che la competenza non è mai solo individuale, essendo sempre al tempo stesso organizzativa e sociale, nel senso che dipende

dallo spazio di autonomia e di crescita personale che le organizzazioni – quindi anche la scuola – ed i sistemi sociali in genere concedono all’individuo” (Benadusi & Di Francesco, 2002, p. 42). È necessario che i docenti organizzino attività che permettano agli studenti di agire, di mettersi alla prova poiché il “contesto è un campo di possibilità per le competenze” (Le Boterf, 1998, p. 151).

Le competenze di cittadinanza possono diventare il centro di gravità della programmazione curricolare, poiché ogni disciplina può favorire “il richiamo alla dimensione etica, intesa primariamente come responsabilità verso l’uomo” (Milani, 2000, p. 73) e presentare i contenuti specifici in un’ottica che non si chiuda nel “riduttivismo delle soluzioni tecnico-produttive” (ibidem). Accanto al saper agire, al voler agire e al poter agire bisogna richiamare anche il dover agire (Milani, 2000) in senso etico, che ne costituisce anche il senso e la motivazione profonda. Durante gli incontri con i docenti è emerso infatti che l’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione viene spesso delegato a un singolo docente, solitamente di una disciplina umanistica, come se le competenze di cittadinanza non fossero trasversali ad ogni insegnamento. Ogni disciplina ha delle competenze specifiche ma ognuna di esse “è caratterizzata essenzialmente da tre componenti: comprende più conoscenze in relazione tra loro, si applica a un insieme di situazioni e non a una singola situazione e richiede l’orientamento a uno scopo” (Ribolzi, 2011, p. 27). Questa terza componente richiama il fatto che ogni azione umana non è mai neutrale: può essere orientata a uno scopo utilitaristico per il vantaggio del singolo a discapito della collettività, o può essere orientata al bene comune. Le competenze di cittadinanza illuminano proprio la dimensione della motivazione e la dimensione teleologica dell’agire umano. Come già affermava Dewey, “per conoscere quel che è veramente una facoltà dobbiamo conoscerne il fine, l’impiego o la funzione, e ciò non è possibile se non si concepisce l’individuo come attivo nei rapporti sociali” (Dewey, 1965, p. 7).

La delega dell’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione a un unico docente inoltre non tiene conto che il “soggetto educante non è il singolo, ma il gruppo di insegnanti che insistono sulla classe, che devono coordinare i propri interventi, senza nulla togliere alla significatività del rapporto fra studenti e singolo insegnante” (Ribolzi, 2011, p. 34). Infatti, i problemi maggiormente esplicitati dai docenti derivano prevalentemente dalle difficoltà ad agire come équipe, come comunità di docenti. La causa di queste difficoltà risiede nella mancanza di una formazione specifica al lavoro di gruppo, alla gestione della leadership, alla gestione dei conflitti. La competenza ha, inoltre, una dimensione interpretativa, che è la capacità di dare senso a una situazione o a un problema all’interno di una comunità di pratica, per cui “nello sviluppo delle competenze è chiaro il ruolo di una realtà viva e dinamica di pratica, soprattutto se si considera come, accanto al singolo partecipante, esistono in genere numerosi altri soggetti, che, differendo tra loro per livello di sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze, possono costituire un sistema di reciproco aiuto e sostegno [...]. L’intero sistema comunitario viene così a costituirsi con un sistema di relazioni di aiuto, guida e sostegno non solo nello stimolare le manifestazioni della competenza ma anche, se non soprattutto, nel promuoverne lo sviluppo” (Pellerey, 2011, p. 44).

5. Conclusioni

I dati empirici della ricerca, ottenuti tramite l'analisi fenomenologica⁴ (Caronia, 1997) e l'uso di TLab⁵ delle trascrizioni dei focus group e dei materiali prodotti dai docenti, sono parzialmente disponibili allo stato attuale della ricerca, ma ci permettono di fare alcune considerazioni. Una delle problematiche più sentite riguarda il fatto che i docenti spesso vedono le loro azioni educativo-didattiche messe in discussione dai colleghi che, direttamente o indirettamente, sviscerano le scelte fatte, causando disorientamento negli studenti e perdita di autorevolezza. Questo avviene per la mancanza di informazioni e di coordinamento dovuta a un mal funzionamento del Consiglio di classe, per cui non si agisce come collettivo, come équipe, ma ancora come singoli docenti, chiusi in una prospettiva individualistica dell'ora di lezione che non tiene conto dell'azione degli altri docenti. Questo fenomeno indica quanto sia importante coltivare la comunità di pratica attraverso pratiche riflessive e un ripensamento dell'organizzazione scolastica in chiave democratica. Wenger nota come sia necessario passare “dal concetto della singola persona-che-apprende all'idea di partecipazione periferica legittima a una comunità di pratica” (Lave & Wenger, 2006, p. 61) e questo significa decentrare l'analisi dell'apprendimento, spostare lo sguardo dalla relazione docente-studenti alla relazione comunità di pratica democratica-studenti: “l'assunzione di una prospettiva decentrata delle relazioni tra maestro e apprendista permette di vedere che la maestria non è nel maestro bensì nell'organizzazione della comunità di pratica a cui egli appartiene [...]. Una concezione decentrata del maestro in quanto pedagogo sposta il centro dell'analisi dall'insegnamento all'intricata organizzazione delle risorse di apprendimento di una comunità” (ibidem). Emerge quindi la necessità di una formazione dei docenti, sia iniziale sia in servizio, orientata all'acquisizione di competenze organizzative e di gestione del conflitto. Questi dati rispondono parzialmente alla domanda di ricerca, evidenziando come il miglioramento delle pratiche professionali in ottica democratica può influire positivamente sull'acquisizione di competenze di cittadinanza da parte degli studenti. Questo miglioramento è stato riscontrato attraverso un *follow-up* realizzato nel mese di maggio 2018, che, in questa sede, non possiamo descrivere in modo approfondito, e che ha riguardato l'osservazione dei momenti di valutazione di un percorso realizzato in una classe seconda di uno dei licei i cui docenti hanno partecipato alla ricerca-formazione.

Un'altra considerazione riguarda l'importanza di ricostruire il collegamento tra ricerca universitaria e prassi della comunità docente, di ricomporre la dicotomia tra scienza ‘forte’ dell'università e conoscenza ‘debole’ dei pratici. Molti docenti hanno affermato di non conoscere i frutti della ricerca universitaria, considerata come qualcosa di astratto e lontana da una visione realistica dei problemi. Considerata da questa prospettiva la ricerca-formazione può forse essere uno strumento utile per riallacciare l'alleanza tra teorici e pratici, considerando il docente come ricercatore e promuovendo maggiore riflessività sugli schemi di comportamento, in particolar modo rispetto a comportamenti democratici e non autoritari.

⁴ L'analisi fenomenologica vuole ottenere una comprensione quanto più profonda possibile del punto di vista dei partecipanti e della loro relazione con il contesto specifico. Viene realizzata attraverso pratiche di tipo induttivo di testi prodotti durante la ricerca, nei quali emerge una evidenza riconosciuta sia dal ricercatore sia dai soggetti che partecipano alla ricerca. I processi interpretativi che tutti i partecipanti realizzano risultano dunque essenziali, non accidentali o secondari.

⁵ T-LAB è un software di analisi dei testi costituito da un insieme di strumenti linguistici, statistici e grafici, che permette di individuare delle occorrenze tra diversi termini ed evidenziare temi significativi.

Bibliografia

- Allegretti, U. (2007). *Democrazia partecipativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Aristotele (1998). *Etica Nicomachea*. Brescia: La Scuola.
- Aronadio, F. (2015). Ethos e formazione della personalità morale nelle Etiche di Aristotele. *Etica & Politica*, 18, 105–126.
- Benadusi, L., & Di Francesco, G. (eds.) (2002). *Formare per competenze*. Napoli: Tecnodid.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza: interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cegolon, A. (2008). *Competenza. Dalla performance alla persona competente*. Soveria Mannelli: Rubbettino Università.
- Corbi, E., & Sirignano, F.M. (2011). *Etica pubblica e scuola. Riflessioni pedagogiche*. Napoli: Liguori Editore.
- Corradini, L. (2009). *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale*. Napoli: Tecnodid.
- Decreto Legislativo 1 settembre 2008, n. 137. *Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*. <http://www.camera.it/parlam/leggi/decreti/08137d.htm> (ver. 25.07.2018).
- Decreto Ministeriale 19 ottobre 2016, n.797. *Adozione Piano Nazionale di Formazione 2016-2019*. http://www.istruzione.it/piano_docenti/ (ver. 25.07.2018).
- Dewey, J. (1965). *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma: Anicia (Original work published 1916).
- European Commission (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ver. 25.07.2018).
- Giannandrea, L. (2006). Tempo, spazio e costruzione dell'identità nelle Comunità di pratica. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 41/2006. <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2006/tempo-spazio-e-costruzione-dellidentita-nelle-comunita-di-pratica/> (ver. 25.07.2018).
- Habermas, J. (1987). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.
- Habermas, J. (2013). *Fatti e norme*. Roma: Laterza.
- Laici, C. (2006). Comunità di pratica e organizzazioni, *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 41/2006. <http://formare.erickson.it/wordpress/it/2006/comunita-di-pratica-e-organizzazioni/>. (ver. 25.07.2018).
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.

- Le Boterf, G. (1998). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Eyrolles.
- Legge 30 ottobre 2008, n. 169. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*. <http://www.camera.it/parlam/leggi/081691.htm> (ver. 25.07.2018).
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ver. 25.07.2018).
- Lotti, A. (2018), Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 248–255.
- Michielini, M. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani, L. (2000). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Milani, L. (2013). *Collettiva-mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Torino: SEI.
- Pellerey, M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pellerey, M. (2011). L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica? *Scuola Democratica*, 2(2), 37–54.
- Polany, M. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando.
- Ribolzi, L. (2011). Tra conoscenze e competenze: integrazione o conflitto? *Scuola Democratica*, 2(2), 26–36.
- TLab. <https://tlab.it/it/presentation.php> (ver. 15.07.2018).
- Vivanet, G. (2013). Evidence Based Education: un quadro storico. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 13(2), 41–51.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zecca, L. (2016). Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa. In: M. Tomarcio & S. Ulivieri (eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 450-462). Pisa: ETS.