

L'elaborazione del curricolo verticale nelle comunità scolastiche: un esempio di Ricerca Collaborativa a partire dalle concezioni degli insegnanti rispetto al curricolo

Maila Pentucci • Department of Education Sciences, Cultural Heritage and Tourism - University of Macerata (Italy)
maila.pentucci@unimc.it

Developing the vertical curriculum in school communities: an example of Collaborative Research based on teachers' conceptions of the curriculum

The issue presents the exploratory phase of a Collaborative Research, aimed to design guidelines and a reference framework for the school vertical curriculum. This is a necessary fulfilment of today's comprehensive school. The path starts from two elements: the teacher practices on one side, the community thinking, related to the object of the research, on the other. This, to highlight what, according to the teachers, is the state of things, and what, according to their needs and convictions, should be the curriculum, as *savoir-outil* (Vinatier & Altet, 2008).

For this reason, a research/training plan was developed; it started, in its first year, from the analysis of the professional and reflective writings of teachers, in order to co-situate hypothesis of laboratory activities, to develop artefacts useful for design and action. This involves the complex issue of teachers professionalisation, both in classroom practices and in organisational and system practices.

Keywords: curriculum, Collaborative Research, didactic action, teacher thinking, writings, professionalisation

L'articolo presenta la fase esplorativa di un percorso di Ricerca Collaborativa finalizzato alla costruzione di linee guida e di un framework di riferimento per il curricolo verticale d'istituto, adempimento necessario alla scuola comprensiva di oggi. La proposta è quella di partire da un lato dalle pratiche dei docenti, dall'altra dal pensiero di comunità relativo all'oggetto della ricerca, per poter mettere in evidenza quello che secondo gli insegnanti è lo stato delle cose e, contestualmente, ciò che in base alle loro necessità ed alle loro convinzioni dovrebbe essere il curricolo, inteso come sapere-strumento (Vinatier & Altet, 2008). Per questo è stato messo a punto un disegno di ricerca/formazione che è partito, nel suo primo anno, dall'analisi delle scritture professionali e riflessive di docenti, al fine di co-situare ipotesi di successivi momenti laboratoriali, per predisporre artefatti utili sia alla progettazione che all'azione. Ciò investe il complesso discorso della professionalizzazione degli insegnanti, sia sulle pratiche d'aula che su quelle organizzative e di sistema.

Parole chiave: curriculum, Ricerca Collaborativa, azione didattica, pensiero degli insegnanti, scritture, professionalizzazione

355

esperienze

L'elaborazione del curricolo verticale nelle comunità scolastiche: un esempio di Ricerca Collaborativa a partire dalle concezioni degli insegnanti rispetto al curricolo

Introduzione

La costruzione del curricolo di istituto, inteso come strumento in grado di esplicitare le scelte della comunità scolastica e di rendere pubblica l'identità della scuola, rappresenta senza dubbio una delle urgenze per i dirigenti e gli insegnanti delle scuole di base.

Tale adempimento è infatti prescritto nelle Indicazioni Nazionali del 2012, all'interno delle quali il curricolo viene descritto come il luogo di esercizio dell'autonomia scolastica ed uno dei banchi di prova della professionalità docente, attraverso cui realizzare l'innovazione didattica e educativa.

Inoltre, i processi valutativi a cui le scuole sono soggette, attraverso la procedura di stesura, monitoraggio e feedback del Rapporto di Autovalutazione di Istituto, hanno evidenziato, tra gli obiettivi di processo da attenzionare e sui quali attivare le proposte di miglioramento, l'implementazione dei curricoli, in particolare per giungere ad una loro maggiore aderenza alla didattica per competenze, oltre che la necessità di mettere in atto una più evidente connessione tra il curricolo e le pratiche progettuali degli insegnanti (Freddano & Mori, 2017).

Tali istanze, relative alla necessità di ripensare allo sviluppo ed alla strutturazione del curricolo come strumento di utilizzo quotidiano, fortemente connesso tanto al progettato quanto all'agito degli insegnanti nei loro interventi d'aula, hanno trovato ampia diffusione nelle scuole e sono condivise e discusse dai docenti, che ritengono di dover cogliere l'occasione per aprire una riflessione ed un dibattito comuni, necessari come presupposto alla elaborazione di un documento che sia effettivamente il frutto di un lavoro sinergico, basato sull'analisi delle contingenze, dei bisogni, della realtà vissuta quotidianamente.

All'interno della comunità docente sembra emergere infatti un'idea di curricolo che si avvicina alla definizione coniata da Stenhouse nel 1975: da un lato uno strumento che permetta di rendere visibile la proposta educativa messa in atto, dall'altro un documento aperto, passibile di revisione critica e soprattutto focalizzato sulla pratica: da essa dovrebbe prendere avvio, per cogliere gli elementi fondativi e imprescindibili del processo di insegnamento-apprendimento; ad essa dovrebbe ritornare, per guidare, orientare e sostenere, secondo un principio di ricorsività, la conversione in pratica dei fondamenti e delle caratteristiche della proposta educativa in esso esplicitata.

Si tratta dunque di un artefatto complesso, centrale per costruire e comprendere l'offerta formativa della scuola, la cui strutturazione è devoluta dalla normativa agli insegnanti, i quali sono alla ricerca di modelli o suggerimenti educativi che possano aiutarli nella predisposizione di un documento che non risponda esclusivamente alla necessità di adempiere ad un obbligo burocratico, ma possa assolvere ai compiti di sviluppare ed organizzare la ricerca didattica e sia un reale sapere-strumento (Vinatier & Altet, 2008) a cui rivolgersi tanto per progettare quanto per ripercorrere l'azione.

Si tratta di un bisogno chiaro e ben esplicitato dalle comunità insegnanti, che



va accolto dall'Università non solo nell'ottica della Terza Missione (Serbati, 2014), ma anche in una prospettiva di accompagnamento nei confronti della strutturazione di quella professionalità docente che si tenta di avviare all'interno dei corsi istituzionali per la formazione dei futuri insegnanti. Per questo la risposta alle richieste delle scuole ha trovato il suo luogo deputato all'interno del Dipartimento di Scienze della Formazione di Macerata, nei termini di un percorso di ricerca/formazione finalizzato alla co-costruzione di artefatti progettuali utili sia per sostenere le scuole nella costruzione del curriculum sia per ripensare ed arricchire l'orizzonte teorico di riferimento. Il presente articolo vuole descrivere la fase esplorativa di tale percorso, che si è svolta nel primo anno di progetto ed ha coinvolto 199 insegnanti di scuole di ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia al biennio della secondaria di secondo grado, distribuiti in diverse regioni d'Italia¹.

L'idea di partenza è stata quella di mettere in pratica l'alleanza auspicata da Elio Damiano (2006) attivando una virtuosa connessione tra scuola ed università, tra teorici e pratici, avendo come obiettivo secondario quello di formare alla ricerca gli insegnanti, inserendo il percorso, finalizzato alla costruzione del curriculum, nell'orizzonte della valorizzazione della pratica per l'innovazione curricolare, in linea con i già citati studi di Stenhouse e con il principio, a cui egli si ispira, della programmazione dell'innovazione mediante la diffusione e l'utilizzazione della conoscenza (Havelock, 1971).



1. Il quadro teorico di riferimento

Per inquadrare correttamente il percorso di ricerca/formazione occorre in primo luogo esplorare il dominio dei Curriculum Studies (Kridel, 2010; Lawton, 2012): è possibile giungere ad una sintesi che possa definire lo strumento curricolare in funzione del ruolo che esso svolge nei confronti della trasposizione dei saperi, delle scelte progettuali dei docenti, delle connotazioni pedagogico-didattiche delle scuole? In realtà comprendere la natura del curriculum è procedura complessa, che va essenzialmente situata rispetto ai singoli paesi ed alle rispettive scelte in merito alla normativa scolastica. Prendendo in carico soltanto il mondo cosiddetto occidentale, risultano evidenti le differenze interne ai contesti nazionali, che sicuramente sono maggiori rispetto alle analogie; è possibile infatti identificare una corrente di stampo anglosassone, secondo la quale il curriculum viene concepito come un framework che inquadra ed incornicia la prospettiva del programma di studi. Essa prende l'avvio dai primi studi sul curriculum avviati da Bobbit (1918) nell'ottica della necessità di adeguare il *cursus studiorum* dei giovani alle esigenze di una società in evoluzione ed accelerazione e si focalizza sull'apprendimento degli studenti e sulla loro centralità nel processo educativo. Ispirata dagli orientamenti pragmatisti di Dewey (1958), tende ad oltrepassare una visione tassonomica rispetto ai saperi da codificare e delle competenze da definire ed operationalizzare: secondo Joannert & coll. (2009) tale tipo di curriculum si distingue per essere generale, pragmatico in quanto riferito alle esperienze dei discenti, valoriale, poiché

1 Il progetto è stato coordinato dal prof. Pier Giuseppe Rossi e seguito, oltre che dalla sottoscritta, dalla prof.ssa Laura Fedeli; inoltre ha visto il coinvolgimento di diversi ricercatori sia interni al Dipartimento di Scienze della Formazione di Macerata che provenienti da altri Atenei.

finalizzato allo sviluppo personale ed all'inserimento sociale degli studenti attraverso l'adesione e norme e principi.

Al contrario la visione franco-europea considera il curriculum come la pianificazione didattica dei contenuti disciplinari nel corso della scolarità. Le discipline diventano centrali nella struttura del curriculum e la riflessione curricolare si focalizza sulla trasposizione e sulla assiologizzazione dei saperi, linearizzati al di fuori della singola situazione scolastica: per questo il curriculum è fortemente identitario rispetto ai valori ed ai principi fondativi della storia nazionale, detta e prescrive gli elementi imprescindibili che diventano unificanti e ispirano un modello di scuola centralizzata, unificatrice e portatrice di scopi e messaggi comuni all'interno della nazione di riferimento (Audigier & coll., 2008).

La logica sottesa al concetto di curriculum è infatti desumibile dall'idea di scuola che prevale nell'uno o nell'altro sistema scolastico. Schiro (2008) fa emergere quattro correnti, differenziate in base alla centratura del curriculum stesso: l'ideologia accademica, basata sulla centralità delle discipline intese come saperi sapienti e sulla loro trasmissione; l'ideologia dell'efficienza sociale, in base alla quale la scuola deve preparare i giovani a diventare cittadini consapevoli; l'ideologia centrata sull'apprendimento, che mette al centro l'alunno e le sue esigenze; l'ideologia della ricostruzione sociale, tratta da una visione positivista che intende la scuola come mezzo per raggiungere l'uguaglianza e la giustizia sociale.

Come si colloca il contesto italiano, rispetto a tale panorama internazionale?

La situazione attuale può essere considerata una fase di transizione in quanto il vecchio sistema più vicino alla logica franco-europea, in cui l'idea di curriculum era sovrapponibile a quella di programma, è stato soppiantato, nel passaggio alla scuola delle indicazioni, da un sistema meno tecnicistico, in cui il curriculum è diventato un piano di azione pedagogica, non tecnicistico né finalizzato alla codificazione dei saperi (Joannert, 2011), ma visto come artefatto organizzatore delle relazioni tra elementi epistemici, pedagogici, strategici, didattici ed educativi (Scott, 2014).

Come tutte le fasi di passaggio, anche quella italiana ha provocato una forte destabilizzazione degli attori implicati, chiamati a rimodellare ruoli, posture e compiti (Pentucci, 2018a). Il bisogno di trovare soluzioni comuni e soprattutto di rendere la strutturazione del curriculum, devoluta al docente, un processo sostenibile (Boyle & Charles, 2016) e uno spazio di confronto per i soggetti in esso coinvolti, sono gli elementi che determinano la nuova identità del curriculum come sapere-strumento (Altet, 2008), integrato negli schemi d'azione degli insegnanti, che lo possono così utilizzare per la progettazione ed attuazione delle pratiche, per la riflessione su di esse, per problematizzarle e renderle oggetto di studio, valorizzando le epistemologie implicite.

Il curriculum come dispositivo, dunque, che consente di portare uno sguardo altro sulla pratica e che contemporaneamente si avvale del sapere in essa iscritto, mettendo in atto processi virtuosi di cambiamento e di coscientizzazione all'interno delle scuole. In tale dimensione si può realizzare l'innovazione rispetto all'idea ed al ruolo del curriculum nella comunità di pratica (Wenger, 2006), facendo dialogare le strutture di base, ovvero i saperi ed i mandati istituzionali che determinano l'avvio dell'innovazione, la soggettività dei professionisti, che aprono le proprie pratiche all'innovazione e le culture situate, ovvero i significati, i sistemi, le assunzioni di fondo condivise dalla comunità, che impattano sul senso generale attribuito al curriculum stesso (Sorzio, 2012).

L'esplorazione del pensiero degli insegnanti rispetto alle pratiche è procedimento ineludibile perché l'artefatto sia effettivamente strumento-ponte tra l'azione



didattica e la sua esplicitazione: il sapere dell'insegnare (Damiano, 2007), inteso come razionalità della conoscenza pratica è esteso anche a tutti i processi che incorniciano l'azione, la precedono, come nel caso delle fasi progettuali, preparatorie, organizzative e la seguono, come le varie procedure di analisi, valutazione, ripercorrimiento riflessivo.

Secondo la classificazione di Altet (2007) infatti il docente possiede un complesso portato di saperi distinguibili per tipologie, che si articolano in:

1. Sapere da insegnare, ovvero i saperi sapienti delle diverse discipline che diventano oggetto della trasposizione didattica.
2. Saperi per insegnare, ovvero le conoscenze didattiche e pedagogiche elaborate dalla ricerca che rendono il processo di insegnamento-apprendimento intellegibile, problematizzano i contesti di azione e fanno parte della cultura professionale dell'insegnante (Pentucci, 2018b).
3. Saperi sull'insegnare, ovvero i saperi sulla pratica che nascono in azione e vengono poi formalizzati, comunicati e condivisi tra colleghi, costruiti attraverso il contatto diretto con la quotidianità e con l'esperienza di lavoro.
4. Saperi dell'insegnare, cioè i saperi impliciti, imbricati nella pratica, non intenzionali, ma essenziali per spiegare lo svolgimento dell'azione, le prese di decisione, il senso attribuito ad esse ed i bisogni spesso non espressi dai docenti per migliorare la pratica stessa.

Fa parte della professionalità docente l'utilizzo di tali saperi sia teorici che pratici a scopo euristico, ovvero per rendersi conto ed esplicitare a terzi le situazioni proprie dei contesti di insegnamento-apprendimento e le necessità emergenti da esse, ma anche a scopo operativo e produttivo, per realizzare cioè artefatti, strumenti, modelli indispensabili per la gestione, la realizzazione, la documentazione all'interno della complessità del sistema scolastico.

Oggi infatti al docente professionista viene richiesto di partecipare alla vita della scuola nella sua globalità, compresi i processi decisionali, organizzativi e istruttivi, di possedere competenze che vanno oltre rispetto ad una dimensione puramente tecnica o didattica, confinata entro il contesto della classe e limitata alla relazione insegnamento-apprendimento, ma riguardano aspetti di tipo etico, relazionale, gestionale, adattivo (Le Boterf, 2011) e rappresentano tratti caratteristici della professione, al di là dei compiti tradizionalmente assegnati all'insegnante.

La costruzione del curriculum è uno di questi compiti, prescritto in via del tutto prioritaria nel testo delle Indicazioni ministeriali ed in esso si rivela e si applica la capacità di problem posing e problem solving, nucleo centrale dell'attività del professionista che si attiva per conoscere le situazioni in cui opera, riconoscerne le problematiche e mettere a punto modelli risolutivi connessi alla complessità ed alla specificità delle circostanze (Magnoler, 2008).

2. Descrizione dell'impianto di ricerca

Ritenendo necessario un processo bottom up per la strutturazione del curriculum che potesse ben accogliere e rispondere alle richieste ed alle necessità avanzate dai docenti, il modello utilizzato per il disegno di ricerca è stato quello della Ricerca Collaborativa (Bednarz, Rinaudo & Roditi, 2015; Vinatier & Morrissette, 2015).

Il dialogo e la collaborazione tra ricercatori ed insegnanti infatti appaiono elementi imprescindibili per mettere in atto processi bidirezionali tra teoria e pratica,



capaci di prendere in carico il pensiero e le concezioni dei docenti. Tale tipo di collaborazione nella ricerca diventa utile sia per la cultura accademica, sia per quella della comunità scolastica e del singolo docente. Nella scuola non si portano buone pratiche astratte, modelli preimpostati, soprattutto per quanto riguarda il curricolo che per diventare generativo rispetto alle pratiche degli insegnanti deve essere profondamente situato nei contesti e versatile, passibile, di ricognizioni, revisioni, rimaneggiamenti richiesti dalla mobilità delle situazioni che oggi la scuola ha in carico (Magnoler & Pentucci, 2017).

La Ricerca Collaborativa si pone in tale prospettiva: essa rappresenta una mediazione tra teorici e pratici che mette al centro la logica della reciprocità e della mutazione (Gaulier & Pesce, 2016), intese come attenzione ed interesse congiunti verso lo stesso oggetto di indagine, con responsabilità condivisa tra gli attori del processo e riconoscimento reciproco delle competenze e dei saperi che possono mettere in campo per raggiungere traguardi di ricerca e di formazione concordati.

Secondo la declinazione di Desgagné (1997) la RC si configura in una serie di tappe condotte in stretta sinergia da ricercatori ed insegnanti:



1. La co-situazione della ricerca, che consiste nello stabilire l'oggetto di studio, significativo per entrambi, nell'identificare il problema che si trova al punto di incontro tra due preoccupazioni (Bednarz, 2013).
2. La co-operazione nella ricerca, ovvero il lavoro comune attraverso una metodologia concordata ed azioni co-progettate che prevedano la definizione di scenari di ricerca/formazione, la sperimentazione nei contesti scolastici, il ritorno e la discussione sulle evidenze desunte al fine di riflettere su di esse, in un contesto ricorsivo in cui si realizzi il modello trialettico pratica - teoria - ritorno alla pratica (Altet, 1994).
3. La co-produzione del risultato, ovvero la resa dell'esperienza di ricerca, in termini restitutivi dal punto di vista del pratico, in termini interpretativi dal punto di vista del teorico.
4. La co-costruzione di un nuovo tipo di sapere, ispirato al principio della doppia verosimiglianza (Magnoler, 2012), ovvero pertinente sia per la comunità dei pratici, sia per quella dei ricercatori, che determinano così l'avanzamento della teorizzazione in merito all'oggetto di ricerca indagato.

Poiché la potenzialità della RC, secondo Desgagné (2007) sta nella sua identità di ricerca e di formazione, in grado di innescare trasformazioni nelle pratiche che a loro volta contribuiscono a sollecitare «nuove domande di ricerca e di ricostruzione di significati necessari all'azione» (Magnoler, 2012, p. 118), è stato attivato un percorso formativo all'interno del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata, contesto riconosciuto dalle comunità scolastiche come luogo in cui possono trovare risposte alle loro necessità in termini di professionalizzazione, di sperimentazione e di aggiornamento. Il percorso è rivolto ad insegnanti di ogni grado scolastico ed ha visto l'adesione da parte di un cospicuo numero di insegnanti (199), accompagnati nel processo, come già detto, da docenti e ricercatori del Dipartimento. Si è così delineato un grande gruppo eterogeneo sia per la provenienza territoriale, sia per il grado scolastico rappresentato².

- 2 Regioni rappresentate: Marche, Abruzzo, Lazio, Campania, Puglia, Friuli, Lombardia. Distribuzione tra i gradi scolastici: 37 scuola dell'infanzia, 133 scuola primaria, 26 scuola sec. di I grado, 23 scuola sec. di II grado.

La struttura di massima del progetto è stata predefinita dal gruppo di ricerca in un percorso triennale, erogato nella parte formativa in modalità blended, con momenti seminariali, momenti laboratoriali, spazi di discussione e documentazione degli esiti. In dettaglio il piano di lavoro è il seguente:

- Primo anno: fase esplorativa della ricerca/formazione. A livello formativo si è proceduto con una serie di incontri seminariali erogati al grande gruppo, seguiti da discussioni, per definire questioni fondamentali inerenti alla strutturazione del curriculum e di momenti laboratoriali in cui i docenti hanno messo a disposizione della comunità le proprie pratiche commentate ed analizzate ed hanno progettato alcuni artefatti propedeutici all'impianto curricolare. A livello di ricerca l'analisi delle scritture e delle produzioni degli insegnanti ha consentito di porre le ipotesi per la ricerca e far emergere le questioni principali da indagare direttamente dai bisogni della comunità docente. Nel presente contenuto si dà conto delle attività e degli esiti di questo primo segmento, appena concluso, puntando dunque l'attenzione sul dispositivo predisposto ai fini della fase esplorativa. Si tratta del momento di co-situazione della ricerca, proprio della RC.
- Secondo anno: fase sperimentale e progettuale, più orientata alla formazione. I docenti, all'interno dei propri contesti scolastici, attiveranno laboratori per strutturare il proprio curriculum, seguiti nelle fasi di progettazione e di riflessione sul progettato dai ricercatori, al fine di definire l'impianto generale del curriculum nelle sue caratteristiche di sapere-strumento. Si tratta del momento di co-operazione nella ricerca.
- Terzo anno: fase di produzione e restituzione, più orientata alla ricerca. I ricercatori, sulla base della documentazione delle pratiche realizzate dai docenti, cercheranno di modellizzare tanto i dispositivi di pratica, utili come linee guida per sostenere la costruzione dei curricula di altre realtà scolastiche, quanto l'intero percorso, evidenziandone gli elementi di riproducibilità in altri contesti (Gattico & Mantovani, 1998). Si tratta del momento di co-produzione di artefatti per la pratica interpretati alla luce degli sguardi teorici e di co-costruzione di saperi che potranno dare l'avvio a nuove piste di indagine.

La natura collaborativa dell'impianto ideato ha previsto, all'interno del protocollo di ricerca, condiviso tra ricercatori e docenti, non solo la chiara definizione dei ruoli, dei compiti e delle finalità anche professionalizzanti del percorso, ma soprattutto una continua negoziazione sia degli obiettivi che degli oggetti di ricerca e dunque una ridefinizione del percorso dovuta ad un continuo confronto tra teorici e pratici. Grazie alla focalizzazione sull'attività contestualizzata e sulle situazioni vissute dagli attori è stato possibile pensare agli esiti in termini di utilità, di riformulazione dei propri compiti, di modifica delle proprie posture (Magnoler, 2017). L'intenzione è quella di tentare un percorso di ricerca/formazione che attivi una ricorsività tra il comprendere per trasformare ed il trasformare per comprendere, che Yvon e Durand (2012) riconoscono come potenzialità di un dialogo il più possibile costante e consapevole tra ricercatore e docente.

Fin dal primo anno, destinato alla posizione delle premesse per il lavoro dei pratici e delle ipotesi per l'analisi dei teorici, le indicazioni e gli stimoli emersi nelle varie tappe hanno permesso di ridefinire, riorientare e a volte riprogettare il percorso. Sulla base di una struttura non rigida, che fin dall'inizio simulava diverse possibilità di sviluppo trasferendo l'idea del modello algoritmico di progettazione (Argiolas, Quaquero & Prenza, 2016) al contesto edu-



cativo, si è proceduto riformulando in senso dinamico il piano di lavoro, sia in termini di orizzonti teorici da indagare e sottoporre tramite interventi formativi, sia in termini di esplorazione di situazioni interessanti, emerse dal confronto con i docenti.

3. La fase esplorativa della ricerca

La fase esplorativa della ricerca ha avuto lo scopo di indagare il pensiero degli insegnanti (Perkins & Swartz, 1990; Perrenoud, 2005) in merito ai problemi che essi si pongono ed alle questioni che ritengono centrali rispetto alla realizzazione ed all'uso del curriculum. In sostanza l'idea era quella di tracciare un quadro dello stato delle cose nei contesti scolastici (l'essere), chiedendo ai docenti (e facendo emergere dagli artefatti da loro prodotti) quale pensassero fosse il senso ed il ruolo del curriculum rispetto alle loro pratiche ed al processo di insegnamento-apprendimento (il dover essere).

Sul piano della formazione, le riflessioni e l'esplicitazione di punti controversi e di momenti di dubbio hanno portato alla centratura dei momenti seminariali ed alla produzione di materiali di accompagnamento ed approfondimento su aspetti critici, in quanto non del tutto condivisi in termini di linguaggi o di teorie di partenza o in quanto complessi da rintracciare nelle proprie pratiche e procedure.

Sul piano della ricerca, le procedure per rilevare il pensiero degli insegnanti sul curriculum, messe a punto durante il primo anno sono state le seguenti:

1. Focus group per enucleare alcuni snodi-chiave che potessero costituire le linee-guida per la successiva definizione dei vari momenti del percorso (Colella, 2011).
2. Costruzione di un questionario di avvio, da somministrare a tutti i docenti, su essere e dover essere (Calvani, 2015) rispetto alla costruzione, alla funzione ed all'uso del curriculum nelle scuole.
3. Strutturazione all'interno della piattaforma di formazione con rilanci da parte dei ricercatori, sui nodi emersi sia dal focus group, sia dalle discussioni in presenza, successive ai momenti seminariali di formazione.

3.1 Focus group iniziale

Prima di avviare le attività di ricerca e di formazione si è ritenuto opportuno organizzare una serie di focus group, per comprendere quale fossero le idee già stratificate nel pensiero professionale degli insegnanti in merito al curriculum. La tecnica del focus group è stata preferita ad altre in quanto sembrava una strategia in grado di far emergere, condividere e sottoporre a discussione questioni complesse e multidimensionali (Colombo, 1997), che riguardassero da un lato l'essere, ovvero lo stato delle cose nelle comunità scolastiche di riferimento in merito non solo alla strutturazione del curriculum d'istituto, ma anche ai dispositivi, alle organizzazioni, agli scambi ed alle conflittualità attivate attorno a tale processo (Ryan & coll., 2014). D'altro canto, era utile poter rendere esplicito il dover essere, ovvero l'universo di concezioni e di rappresentazioni, anche non ben chiariti a sé stessi, dei docenti riguardo a tale adempimento e contestualmente il poter essere, ossia le attese, le frustrazioni relative ad un processo non allineato con i



propri bisogni, l'universo delle possibilità che il curricolo come strumento poteva dare all'azione.

Il gruppo è stato selezionato secondo la modalità «a scelta ragionata» (Cardano, 2012), all'interno del totale degli iscritti alla formazione, cercando un equilibrio tra omogeneità ed eterogeneità: da un lato infatti lo scambio tra pari può creare un ambiente più confortevole ed aperto alla discussione, dall'altro una pluralità di vedute può arricchire la discussione. Pertanto, sono stati selezionati 20 docenti tra i molti che già avevano nel proprio curriculum esperienze di collaborazione alla ricerca attivate dal Dipartimento, ritenuti rilevanti per poter comprendere e far propria la finalità generale della ricerca (Gianturco, 2005). Una delle ricercatrici ha svolto il ruolo di mediatore (Corrao, 2000), mettendo insieme il campione sulla base della conoscenza del percorso pregresso, in termini di partecipazione alla ricerca, dei vari soggetti (con i quali aveva lavorato o condiviso esperienze) ed incrociando i dati con la disponibilità – espressa in sede di iscrizione – ad essere coinvolti nella pratica in termini di tempo e di implicazioni professionali ed emotive e con la rappresentatività rispetto ai quattro gradi di scuola presenti nel gruppo totale.

Attraverso una traccia a basso livello di strutturazione due ricercatori-moderatori hanno guidato i tre incontri previsti, dai quali sono emerse sia delle interessanti convergenze di pensiero (Acocella, 2015) rispetto a questioni fondanti riguardanti la natura del curricolo, sia le attese rispetto all'operationalizzazione dello strumento. In particolare, sono state identificate le funzioni del curricolo, il quale in sintesi viene percepito come portatore dei seguenti ruoli (dover essere):

1. organizzatore del lavoro docente, a livello sia collettivo, di comunità che individuale;
2. guida per il ripercorrimto della pratica e la riflessione sull'agito;
3. sostegno e punto di riferimento nel momento della progettazione tanto del percorso annuale quanto dei singoli interventi quotidiani in classe. L'esito dei focus group ha consentito di mettere a punto i due strumenti di rilevazione del pensiero di tutti gli insegnanti coinvolti nel processo: un questionario iniziale, validato dal gruppo stesso e le consegne per i forum da aprire nella piattaforma di formazione durante lo svolgimento delle attività formative e laboratoriali.

3.2 *Il questionario di avvio*

Il questionario è stato somministrato nelle prime due settimane di formazione attraverso un form online inviato ai partecipanti sia tramite mail sia tramite link nella piattaforma e-learning. Alla scadenza prevista sono state raccolte 131 compilazioni su 199, a cui si sono aggiunti altri 17 moduli durante una finestra di riapertura successiva, che si è rivelata necessaria in quanto alcuni insegnanti hanno potuto accedere al corso con ritardo per motivi tecnici, logistici e/o organizzativi.

Il questionario era composto da venti domande suddivise in tre sezioni tematiche denominate «il curricolo reale», «il curricolo immaginato», «la microprogettazione», le prime due in linea con il focus sull'essere e sul dover essere implicati nel processo di strutturazione del curricolo, la terza per comprendere se e quanto il curricolo incidesse (o potesse incidere) sulle pratiche quotidiane (è stato indicato come «poter essere»).

Al di là dei risultati dettagliati del questionario, che non è opportuno presen-



tare e commentare nella loro completezza per motivi di spazio, è tuttavia possibile operare una sintesi: sul piano dell'essere, il curriculum presente negli istituti scolastici delude una percentuale rilevante dei docenti interpellati (oltre il 70%) perché ritenuto un mero adempimento burocratico, poco rispondente agli effettivi bisogni di insegnanti e studenti. Sul piano del dover essere, quasi tutti i partecipanti auspicano uno strumento agile, che orienti e supporti la progettazione e la prassi quotidiana. Sul piano del poter essere, sono emerse le logiche in base a cui ripensare il curriculum affinché diventi incisivo e trasformativo a livello di pratica: una logica flessibile, per cui lo strumento deve essere in grado di adattarsi ai contesti in trasformazione ma anche alla flessibilità interna all'organizzazione delle situazioni (Rossi, 2017), una logica generativa che favorisca tanto la produzione delle pratiche, quanto la riflessività del docente sulle stesse e faccia allo stesso tempo chiarezza su quelli che sono i bisogni formativi degli insegnanti rispetto al curriculum, una logica situata per cui il curriculum sia effettivamente la reificazione in ambito scolastico della trasposizione didattica, adeguata al contesto sociale di riferimento (Martinand, 2001).



3.3 *Le tracce verbali raccolte nei forum*

I forum destinati alla riflessione durante il percorso di formazione messo in atto sono stati due: il primo con consegna aperta, proponeva di sviluppare e dialogare sui quesiti analoghi a quelli posti nel questionario, esplicitando meglio le idee emerse, mettendo a confronto le problematiche con quelle di altre scuole, discutendone con i colleghi. Il secondo, maggiormente specifico e situato, apriva tre fili di discussione guidati dalle seguenti domande:

- 1) L'idea di curriculum è presente nella tua comunità professionale? Quali elementi dovrebbe necessariamente contenere?
- 2) A che cosa è servito o può servire il lavoro di progettazione del curriculum?
- 3) In che modo la mia progettazione personale si configura in relazione al curriculum?

Le scritture ottenute da tali consegne sono state indagate indicizzandole rispetto all'autore (152 insegnanti hanno lasciato almeno un post di oltre una riga su uno dei due forum, 140 su entrambi): di ciascun docente è stato assemblato un mini-portfolio di scritture che è andato a comporre uno storytelling individuale, articolato in fase narrativa e fase interattiva (Mezirow, 2003; Rossi B., 2012), centrato sul curriculum inteso come aspetto del sapere professionale. Tali verbalizzazioni sono state analizzate in base alle regole del confronto dialettico e cercando di cogliere le profondità delle prove e delle argomentazioni che sostenevano i vari punti di vista (Fabbri, 2011). Il corpus inoltre è stato sottoposto ad un processo di taggatura condotto sulla base dell'analisi depurata delle occorrenze linguistiche (Ferrari & Piccardi, 2010), utili per isolare delle concettualizzazioni comuni e ricorsive tra gli autori.

Questa parte del lavoro, sicuramente impegnativa e dispendiosa in termini di tempo, ha tuttavia costruito un corpus di dati aggregati semanticamente che potranno essere ripercorsi anche in fasi successive della ricerca, con focalizzazioni differenti.

Di fatto si è trattato di cercare un posizionamento all'interno della dialettica strumento-oggetto, in quanto le scritture, che di solito sono oggetti di indagine e

di riflessione, «constituent souvent des *outils* d'analyse des situations sociales et professionnelles»³ (Barry, 2017, p. 1).

4. I dati emersi e la sistematizzazione delle concezioni sul curricolo

L'analisi delle scritture dei due forum è stata condotta cercando di operare una sintesi del pensiero degli insegnanti rispetto al curricolo, in base alle tre logiche che, sempre secondo i docenti, ne dovrebbero guidare la stesura e la realizzazione, logiche desunte dalla precedente analisi dei questionari.

Sul piano della *logica della flessibilità* i docenti osservano che l'essere, ovvero ciò che osservano nelle loro scuole o in quelle con cui si trovano ad interagire e collaborare, mostri una condizione curricolare di eccessiva rigidità: spesso vengono adottati modelli predefiniti se non precompilati, forniti da esperti o formatori a cui la scuola si è precedentemente rivolta⁴. Ciò sembra troppo stringente e non utilizzabile nei contesti mobili e fluidi che la scuola invece presenta e per questo il dover essere di cui sono convinti si declina in termini di flessibilità, di adattamento alle esigenze degli alunni ed alle risorse (anche umane) della scuola, come si nota dai frammenti seguenti:

Forse di negativo ha la formulazione standard, che non sempre riesce ad intercettare le individualità degli alunni (almeno il nostro è formulato così, ha un andamento piuttosto "astratto") (8)⁵

È negativo poiché le tappe vengono stabilite a priori e non calibrate sui bambini né tanto meno sulla classe (11)

Si puntualizza inoltre che il curricolo non è mai un artefatto compiuto, ma necessità di una manutenzione e di un aggiornamento costante: un oggetto "mobile", che possa essere rivisto dopo una fase di sperimentazione.

Sulla base di tali emersioni l'idea in termini di progettualità futura (poter essere) è quella che conduce verso un framework curricolare a maglie larghe, che sia orientante per l'insegnante, offra spazi per l'approfondimento epistemologico, ma non limiti la regolazione e la riprogettazione (Pentucci, 2016).

Essendo a maglie larghe, consente ai docenti una flessibilità ed un positivo adattamento al gruppo classe. (3)

Sul piano della *logica generativa*, strettamente connessa a quanto detto sopra, i docenti auspicano un curricolo che li sostenga sul piano progettuale. A questo proposito dibattono sul grado di analisi e sintesi che l'artefatto curricolo, inteso come framework, dovrebbe avere per non essere troppo stringente e con-

3 «si configurano spesso come strumenti di analisi delle situazioni sociali e professionali».

4 Alcuni esempi in: <<http://www.francadare.it/wp/category/didattica/curricoli-per-competenze/>> (ver. 28/06/2018); http://formazione.erickson.it/corsi_convegni/progettare-insegnare-e-valutare-per-competenze-strategie-in-azione/ (ver. 28/06/2018).


5 In parentesi il numero identificativo corrispondente al singolo insegnante (garantisce l'anonimato della fonte e identifica il suo personale portfolio di scritture).



figurarsi secondo un portato orientante, generativo appunto di idee e di pratiche più che istruzionista e direttivo. È il caso dell'insegnante che lamenta l'eccessivo dettaglio del proprio curriculum, il quale impone anche le attività da proporre in classe:

La negatività è che è troppo articolato, dettagliato, ci sono anche le attività
(31)

Rispetto alla *logica situata*, si aggiungono interessanti questioni che interessano prima di tutto il problema della condivisione dello strumento dalla totalità del collegio (essere): la strutturazione del curriculum viene spesso affidato a commissioni o gruppi di docenti, non sempre ispirati da una *vision* condivisa in collegio. Gli insegnanti esprimono il bisogno di momenti formativi e di condivisione che rendano trasparenti i meccanismi insiti nel percorso curricolare (dover essere). A confronto le riflessioni di un docente che ha partecipato alla costruzione del curriculum e quella di un docente che invece non vi ha preso parte:



Personalmente sono soddisfatta della nostra produzione, spero sia chiaro anche a coloro che non l'hanno elaborato, noi ci siamo impegnati perché lo sia, abbiamo anche coinvolto i docenti della disciplina per presentare il nostro lavoro e fare chiarezza. La collaborazione dei tre ordini di scuola è sempre stata assidua e costante. (24)

il curriculum di Istituto penso debba scaturire da una vision condivisa: questa a noi manca ancora. Il PTOF è il frutto del lavoro di una commissione: la maggioranza dei docenti non è al corrente di tutto quel che esso contiene. (37)

Altrettanto stringente è il grado di concretezza che gli insegnanti rilevano nel proprio curriculum (essere) e che considerano un valore aggiunto per un'eventuale riprogettazione dell'artefatto in termini migliorativi. Infatti, nel momento in cui al curriculum viene riconosciuta una reale aderenza ai bisogni ed al profilo reale dell'istituto di riferimento, esso diventa sostegno alla progettazione individuale degli insegnanti (dover essere). Nello stesso modo, in termini di poter essere, viene sottolineato come i momenti di progettazione curricolari siano stati spazi di condivisione ed incontro tra i gradi interni all'Istituto Comprensivo, una realizzazione della verticalità non sempre espressa nelle pratiche e nell'organizzazione generale.

la difficoltà di rappresentare una reale base di riferimento nella programmazione delle attività didattiche e conseguentemente nella valutazione. (2)

Positiva anche la condivisione con altri insegnanti dei diversi ordini di scuola che ha permesso di avere una visione più completa e aperta della realtà scolastica grazie ai momenti di dialogo e confronto. (20)

Un curriculum verticale nasce dal confronto e dalla riflessione tra tutti gli insegnanti di una scuola e dalla loro disponibilità a mettersi in gioco per progettare obiettivi di apprendimento, percorsi interdisciplinari e metodologie efficaci».
(190)

Conclusioni

In sintesi, il primo anno di Ricerca Collaborativa ha messo in evidenza un universo scolastico variegato, mobile e molto attento rispetto alle questioni relative alla strutturazione ed all'uso del curricolo d'istituto, a cui i docenti chiedono essenzialmente di essere sia *outil*, ovvero artefatto che strutturi ed orienti, che *instrument*, in quanto portatore di schemi di utilizzo generativi dell'azione stessa (Rabardel, 1995).

L'analisi di ciò che è e di ciò che, secondo gli insegnanti, dovrebbe essere il curricolo, infatti, consente di evidenziare l'importanza della riflessione rispetto a pratiche e consuetudini proprie del vissuto scolastico, come l'elaborazione dei documenti che governano l'organizzazione e l'azione didattica. La postura riflessiva infatti può rendere esplicite e ben delineate alcune idee soggiacenti che gli insegnanti possiedono a livello profondo e non completamente elaborato. Tali idee, se condivise e chiarite grazie alla discussione, allo scambio reciproco, alla scrittura, intesa come strumento per la rielaborazione, lo svelamento, la sistematizzazione (Petrosino, 1999) di intenzioni e di concezioni, vanno a confluire nel percorso di Ricerca Collaborativa, prese in carico dallo sguardo esterno del ricercatore e tramutate in regole d'azione e in ipotesi di co-produzioni successive, sia in termini pratici che teorici.

Nella percezione degli insegnanti il curricolo può essere uno strumento che sostiene ed orienta le inferenze, un dizionario per le metafore, che "conduce" l'interpretazione dall'area sorgente all'area bersaglio, entro quello spazio chiamato «area della traslazione tra realtà e rappresentazione», dove si svolge la mediazione didattica (Damiano, 2013): alla luce di tali bisogni espressi dai docenti, la domanda di ricerca può quindi essere riposizionata ed aprire la via a due linee di intervento legate ad altrettante questioni calde.

È possibile, attraverso la ricerca-formazione, costruire un framework di riferimento pedagogico che si configuri come uno strumento flessibile di progettazione rispondente alle richieste messe in luce dalle dicotomie esplicitate? Tale framework può accompagnare o sostenere la strutturazione di curricoli di istituto, che abbiano rapporti di allineamento (Rossi, 2016), ma non di causa-effetto, con la progettazione?

Quali elementi deve contenere e quali non deve contenere tale artefatto, affinché risponda alle esigenze di flessibilità, concretezza, usabilità, inclusività avanzate dagli insegnanti?

Queste domande guideranno la Ricerca Collaborativa nella sua fase operativa, finalizzata alla produzione del sapere-strumento, configurato quindi sottoforma non di progettazione curricolare, ma di artefatto per la progettazione curriculare, un framework sia teorico che operativo entro cui i docenti possano muoversi con libertà, restando aderenti ai contesti di riferimento, ma trovando le necessarie linee orientative per produrre curricoli efficaci ed inclusivi.

La pratica ed i significati in essa implicati (Faingold, 2011) resta il punto di partenza e quello di arrivo della Ricerca Collaborativa, pratica, che in questo caso non si configura come pratica d'aula ma come pratica di sistema, analogamente ascrivibile tra le competenze chiave nel profilo professionale del docente.



Riferimenti bibliografici

- Acocella I. (2015). *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli.
- Altet M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Altet M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du «savoir-enseigner». In M. Bru, & L. Talbot (eds.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 49-65). Rennes: PUR.
- Altet M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Bruxelles: De Boeck.
- Argiolas C., Quaquero E., & Prenza R. (2016). *BIM 3.0. Dal disegno alla simulazione: Nuovo paradigma per il progetto e la produzione edilizia*. Roma: Gangemi.
- Audigier F., Tutiaux-Guillon N., & Haerberli P. (2008). *Compétences et contenus. Le curriculum en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Barry V. (2017). Parcours de lecture. Recherche et formation: perspectives analytiques. *Recherche et formation*, 85, pp. 47-64.
- Bednarz N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignant: regarder ensemble autrement*. Paris: L'Harmattan.
- Bednarz N., Rinaudo J.L., & Roditi É. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), pp. 171-184.
- Bobbit F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Boyle B., & Charles M. (2016). *Curriculum Development. A Guide for Educators*. London: SAGE.
- Calvani A. (2015). Per una Didattica come Scienza dell'Istruzione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), pp. 40-51.
- Cardano M. (2012). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Colella F. (2011). *Focus group. Ricerca sociale e strategie applicative: Ricerca sociale e strategie applicative*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo M. (1997). Il gruppo come strumento di ricerca sociale: dalla comunità al focus group. In *Studi di sociologia*, 35(2), pp. 205-218.
- Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
- Corrao S. (2000). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi, problemi, prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Damiano E. (2007). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- 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*, 2, pp. 371-393.
- Desgagné S. (2007). Le défi de production de savoir en recherche collaborative: autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante. In M. Anandon (ed.), *La recherche participative* (pp. 89-124). Québec: presse de l'Université du Québec.
- Dewey J. (1958). *Experience and nature*. North Chelmsford: Courier Corporation.
- Fabrizi L. (2011). Traiettorie di trasformazione delle culture professionali. Promuovere storie di apprendimento attraverso dialoghi riflessivi. *Educational Reflective Practices*, (1-2), pp. 37-55.
- Faingold N. (2011). Explicitation des pratiques, décryptage du sens. In J. M. Barbier, M. Hatano, & G. Le Mur, *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 111-155). Paris: L'Harmattan.
- Ferrari S., & Piccardi L. (2010). Studiare la CMC: i forum di discussione. In P. C. Rivoltella



- & A. Cattaneo, *Tecnologie, formazione, professioni. Idee e tecniche per l'innovazione* (pp. 185-204). Milano: UNICOPLI.
- Freddano M., & Mori S. (2017). *Analisi dei Piani di Miglioramento delle scuole dell'Emilia-Romagna*, (17), pp. 1-23.
- Gattico E., & Mantovani S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Pearson Italia.
- Gaulier S., & Pesce S. (2016). Réciprocité, agir collectif et identité professionnelle. Le cas des formations de formateurs de l'alternance. *Education Permanente*, 205, pp. 121-129.
- Gianturco G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini.
- Havelock R.G. (1971). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor: CRUSK.
- Joannert P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation - Sèvres*, 56, pp. 13-145.
- Joannert P., Ettayebi M., Defise R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Kridel C. (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Thousand Oaks: SAGE.
- Lawton D. (2012). *Theory and Practice of Curriculum Studies*. London: Routledge.
- Le Boterf G. (2011). Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable. *Education Permanente*, 188, pp. 97-112.
- Magnoler P. (2008). *L'insegnante professionista. Dispositivi per la formazione*. Macerata: EUM.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Magnoler P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Magnoler P., & Pentucci M. (2017). La costruzione del curricolo di geostoria: un percorso tra ricerca e formazione. *Giornale italiano della ricerca educativa, Numero speciale*, pp. 385-400.
- Martinand J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrise, *Didactique des disciplines* (pp. 179-224). Bruxelles: De Boeck.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pentucci M. (2016). Digital artefacts to change the teacher's practices. *REM*, 8(1), s.n.p.
- Pentucci M. (2018a). *Come da manuale. La trasposizione didattica nei contesti d'insegnamento-apprendimento*. Reggio Emilia: Junior.
- Pentucci M. (2018b). *I formati pedagogici nelle pratiche degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Perkins D.N., & Swartz R.J. (1990). *Teaching Thinking. Issues and Approaches*. New York: Taylor & Francis.
- Perrenoud P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Educateur*, 2(18), pp. 30-33.
- Petrosino S. (1999). *L'esperienza della parola: testo, moralità e scrittura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rabardel P. (1995). *Les hommes et le technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rossi B. (2012). La riflessione al lavoro. *Educational reflective practices*, 1(1), pp. 5-20.
- Rossi P.G. (2016). Alignment. *Education Sciences & Society*, 7(2), pp. 33-50.
- Rossi P.G. (2017). The curriculum, the macro design and the micro design, and the curriculum transposition. *Education Sciences & Society*, 8(2), pp. 26-41.
- Ryan K.E., Gandha, T., Culbertson, M.J., & Carlson, C. (2014). Focus group evidence: Implications for design and analysis. *American Journal of Evaluation*, 35(3), pp. 328-345.
- Schiro M.S. (2008). *Curriculum theory. Conflicting visions and enduring*. London: SAGE.
- Scott D. (2014). Knowledge and the curriculum. *The Curriculum Journal*, 25(1), pp. 14-28.
- Serbati A. (2014). *La terza missione dell'università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sorzio P. (2012). Innovazione istituzionale, culture situate e professionalità degli insegnanti. Un'entometodologia della contestualizzazione didattica del "Curricolo per competenze". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8(5), pp. 175-186.
- Stenhouse L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.



- Vinatier I., & Altet M. (Eds.). (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Vinatier I., & Morrissette J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), pp. 137-170.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Yvon F., & Durand M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles: DeBoeck.



