

SAGGI – ESSAYS

LA RICERCA-AZIONE NEL RAPPORTO TRA TEORIA E PRATICA: PRATICARE LA TEORIA O TEORIZZARE LA PRATICA?

di Antonella Nuzzaci

Il contributo cerca di far luce su come la ricerca-azione illumini scientificamente le pratiche didattiche, che devono essere considerate entro una struttura concettuale messa in atto dall'insegnante per riuscire a realizzare un sistema d'azione capace di rivelare e supportare una precisa domanda di formazione. In quest'ottica, la teoria diviene un mezzo non solo per guidare e confrontare le domande che emergono in sede didattica e che necessitano una adeguata soluzione, proprio come fa il ricercatore quando tenta di risolvere i problemi che riguardano i suoi studi, ma necessita di un rapporto dialettico con la pratica per essere rivista e ripensata attraverso la intermediazione della riflessione critica. Quest'ultima, a tal fine, usando un preciso modello interpretativo, richiama un insieme di principi per spiegare fatti o fenomeni, specialmente quelli che sono stati validati e che vedono un'ampia accettazione da parte della comunità, per prevedere, chiarire, creare o modificare un certo dominio educativo e, allo stesso tempo, innovare.

The contribution seeks to shed light on how action research scientifically illuminates educational practices, which must be considered within a conceptual framework put in place by the teacher to succeed in realizing an action system capable of revealing and supporting a precise demand of training. From this point of view, theory becomes a means not only for guiding and comparing the questions that emerge in teaching and which need an

adequate solution, just as the researcher does when trying to solve the problems that concern his studies, but needs a dialectical relationship with the practice to be reviewed and rethought through the intermediation of critical reflection. To this end, the latter, using a precise model of interpretation, recalls a set of principles to explain facts or phenomena, especially those that have been validated and which see wide acceptance by the community, to foresee, clarify, create or to modify a certain educational domain and, at the same time, to innovate.

1. Introduzione

Questo contributo tenta di mostrare come l'idea di insegnante ricercatore (Bartholomew, 1972) apra al concetto di pratica didattica a differente livello, contribuendo a ri-configurare il rapporto teoria-azione all'interno di una circolarità (Elliott & Ebbutt, 1984; Gurney, 1989; Nixon, 1981; Rudduck, 1985; 1987) dinamica che vede attivare un processo progettuale-riflessivo che procede per esplorazione e discussione rimettendo continuamente in discussione conoscenza, sapere e competenze di coloro che ne sono coinvolti.

Centrale nel sostenere tale visione è la ricerca-azione, ricerca di scopo, che viene utilizzata principalmente per accrescere lo sviluppo personale e professionale degli insegnanti, per migliorare la pratica e l'apprendimento degli studenti (Johnson, 1995), oltre che per sviluppare il curriculum, pianificare le azioni, comprendere come procede l'apprendimento degli studenti e così via. Nell'ambito dell'istruzione, l'obiettivo principale della ricerca-azione è proprio quello di determinare i modi per potenziare il percorso di acquisizione degli allievi e, allo stesso tempo, accrescere la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento all'interno di precisi contesti scolastici, in cui l'insegnante ricercatore diviene progressivamente consapevole della propria pratica attraverso l'analisi e la riflessione al fine di perfezionarla; in tale genere di ricerca la riflessione critica sulla pratica, coniugandosi con la scienza, evita che si produca una scissione tra speculazione

teorica, da un lato, e accumulazione pratica, dall'altro, per alimentare un'interazione motivata e dialettica tra la prima e la seconda.

Fin dai suoi primi esordi, si è riconosciuta alla ricerca-azione una funzione integrativa che riguarda il raccordo e l'armonizzazione tra le decisioni e le azioni che hanno luogo nel sistema didattico, all'interno del quale la ricerca, la riflessione e l'azione si articolano continuamente in spirali cicliche, dando spazio e tempo al gruppo di indagine di avanzare gradualmente nella conoscenza, di consentire alla pratica di divenire più incisiva sul piano della ricaduta degli interventi, di accrescere le abilità interpersonali di coloro che prendono parte al processo di esplorazione consentendogli anche di aprirsi a nuove esperienze, sia sul piano emotivo che cognitivo. Tale approccio nasce dall'idea che la ricerca sia in grado di "illuminare" scientificamente le pratiche didattiche, considerate entro una struttura concettuale messa in atto dall'insegnante per riuscire a realizzare un sistema d'azione capace di rivelare e supportare una precisa domanda di formazione.

Utilizzata per modi e fini diversi, che hanno dato origine a un ampio mosaico di approcci teorico-metodologici, tale genere di ricerca induce a riflettere sulla essenza epistemologica della didattica e su questa come prassi investigativa. Da un lato, tale punto di vista è retto dal presupposto che gli approcci quantitativi e positivistici all'indagine sono il modo più efficace per sostenere il bisogno e l'esito della pratica (Fischer, 1981), considerando la ricerca un'attività professionale concettualizzata, condotta e utilizzata da professionisti (Whyte, 1995); dall'altro lato, in aggiunta, e talvolta contraria, a tale prospettiva, vi è la concezione secondo cui gli insegnanti devono predisporre un'indagine qualitativa e naturalistica per cogliere l'unicità, la diversità e la complessità delle problematiche e delle caratteristiche dei destinatari. In risposta alle differenti e importanti questioni metodologiche che vengono poste nel lavoro didattico, in questo contributo si presenta un approccio alla conoscenza didattica fondato sulla teoria critica armonizzata con principi e pratiche della ricerca-azione, che suggerisce come fornire il supporto empirico essenziale agli interventi e all'analisi degli esiti dell'azione didattica, ma anche come sostene-

re, in maniera coerente ed etica, il lavoro e l'impegno per la qualità dell'istruzione. La ricerca-azione, coniugandosi con l'intenzionalità educativa, aggiunge un'altra dimensione importante al dibattito sull'"epistemologia dell'insegnamento" sollevando numerose domande su come e chi dovrebbe generare, avere accesso e determinare l'uso della conoscenza in campo didattico. Così, sulla base del presupposto che è necessario usare gli strumenti della ricerca per soddisfare le esigenze dell'insegnamento, si afferma con forza una nuova visione dell'insegnante, ormai diffusa anche a livello istituzionale, quale quella di un abile ricercatore in grado di condurre forme di ricerca-azione dirette a rafforzare il sistema didattico, che, per il loro carattere partecipativo e democratico e per la loro capacità di riunire in sé azione e riflessione, teoria e pratica, implicano, nel perseguimento di soluzioni concrete, un accrescimento della professionalità degli attori interessati e delle loro comunità di riferimento (Reason & Bradbury, 2008). In questa chiave interpretativa, il processo di ricerca-azione appare come un modo per supportare gli insegnanti nella valutazione dei bisogni, nella documentazione degli step di indagine, nell'analisi dei dati e nell'assunzione di decisioni informate che possono condurre ai risultati desiderati, e consentire loro uno sviluppo professionale adeguato, oltre che qualificare l'insegnamento (Nofke & Stevenson, 1995) sotto il profilo dell'empowerment per l'azione (distribuzione delle responsabilità in modo che tutti si sentano motivati), delle attività individuali, delle relazioni umane, dell'analisi del lavoro (determinazione delle caratteristiche del lavoro e sua ridefinizione), dei cambiamenti istituzionali, della pianificazione, dell'attuazione delle azioni, dell'innovazione, della risoluzione dei problemi, del contributo teorico alla convalida delle pratiche. È un genere di ricerca questa dunque che alimenta e viene alimentata dall'azione e che può essere definita come lo studio di una situazione didattica e sociale volta a migliorare la qualità dell'azione dal suo interno con lo scopo di alimentare "giudizi pratici" in situazioni concrete (Elliott, 1991a) e di controllare la significatività delle "teorie" o delle ipotesi, generalmente necessarie per essere "scientificamente" validate. La "teoria"

nella ricerca-azione non viene infatti convalidata in modo indipendente e poi applicata alla pratica ma validata attraverso la pratica stessa. Per Elliott (1991a), tale genere di ricerca articola teoria e pratica in una posizione dialogica mediata dalla ricerca e integra, in una concezione unificata della pratica, più elementi, quali pensiero, sviluppo professionale, valutazione del curricolo, riflessione e ricerca, coniugandoli ai suoi fondamenti epistemologici e ai suoi obiettivi formativi e trasformativi. In questo senso, essa sta diventando sempre più una delle forme di sostegno maggiormente richiamate dalle riforme della scuola (Moretti, 2003) per il suo naturale e concreto impegno a favore della trasformazione positiva dell'istruzione (pensiamo in Italia all'uso intensivo che di essa è stato fatto nell'esperienza del Master di I livello in "Organizzazione e gestione delle Istituzioni scolastiche in contesti multiculturali") e per il coinvolgimento richiesto agli insegnanti nei problemi delle proprie classi. Avendo come scopo primario la formazione iniziale e in servizio dell'insegnante piuttosto che l'acquisizione di conoscenze generali nel campo dell'istruzione (Borg, 1965) prevede però una preconditione per la sua affermazione, cioè che i docenti riescano a sentire il bisogno di avviare un cambiamento nella loro pratica (Elliott, 1991a; 1991b), in quanto la maggiore difficoltà da superare per loro è quella di riuscire ad ammettere che ci possa essere qualche difficoltà nel proprio modo di agire che va a minare la percezione di sé e il proprio modo di insegnare (Elliott, 1991b).

2. La ricerca-azione nella formazione degli insegnanti

L'importanza che l'uso della ricerca educativa ha oggi assunto nella formazione degli insegnanti è dunque dato ormai acquisito e lo dimostra la crescita considerevole degli studi di settore degli ultimi anni. Per illustrare meglio come essa sia direttamente collegata alla crescita e allo sviluppo professionale (Hensen, 1996; Osterman & Kottkamp, 1993; Tomlinson, 1995) occorre princi-

palmente comprendere come, secondo la letteratura, contribuisca a sostenere le pratiche, aiutando i docenti a:

- sviluppare conoscenze e abilità nuove direttamente correlate ai contesti classe;
- promuovere un pensiero riflessivo nell'insegnamento;
- espandere il repertorio pedagogico;
- rafforzare il legame tra pratiche di insegnamento e risultati degli studenti;
- favorire l'apertura verso l'acquisizione di nuove idee;
- fornire una struttura per la realizzazione di pratiche efficaci (Hensen, 1996).

È proprio per tali ragioni che essa viene richiamata da più parti come strumento per sostituire il tradizionale e inefficace addestramento degli insegnanti (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova & McGown, 1996) a vantaggio di un organico, flessibile e consapevole sviluppo professionale (Johnson, 2012), svolgendo un ruolo centrale nella preparazione iniziale e nella formazione in servizio (Holter & Frabutt, 2012; Perrett, 2003): ad esempio, impiegando componenti teoriche e pratiche della ricerca-azione per aiutare i docenti a capire e ad osservare ciò che accade nelle proprie aule scolastiche, tenendo conto della migliore pratica per cercare di migliorare l'azione e usando i dati raccolti per capire o informare teorie e ricerche relative alle pratiche stesse (Johnson, 2012). Analogamente, in riferimento al potenziamento della disposizione professionale favorevole all'insegnamento, la ricerca-azione può essere adottata per incoraggiare i docenti a trasformarsi, nelle loro aule e nelle loro scuole, in "discenti" attivi" in fatto di didattica (McNiff, 1993; Mills, 2011) attivando processi critici, sorretti da analisi e riflessione, che li rendano progressivamente consapevoli del modo in cui pensano, agiscono e operano. In questa prospettiva riflessiva, la ricerca-azione integra e attiva nella progettazione didattica e nella valutazione il pensiero critico degli attori che operano entro uno spazio socio-relazionale che serve a trasformarli, a confermare il loro operato e a sostenerli

nella comunità offrendo loro un sistema di valori condiviso; integra nell'insegnamento un modo consapevole e critico di agire che implica lo sviluppo di una attività sinergica tra azione, ricerca e formazione capace di innestare nella valutazione la dimensione critica introducendo una componente di auto-controllo e una forma di regolazione esterna.

Sono infatti proprio le pratiche riflessive che vengono concepite, nella formazione iniziale degli insegnanti, come una soluzione per colmare il divario tra la teoria appresa nelle università e la pratica svolta nelle scuole (McIntyre, 1993; Schön, 1983) e per coniugare, mentre si apprende ad insegnare, la teorizzazione della conoscenza dichiarativa, l'adeguamento dell'azione allo specifico contesto didattico e l'uso della riflessione critica; in altre parole, con l'avvio della "riflessione in azione" (Schön, 1983, p. 49) ci si aspetta che i futuri insegnanti sviluppino quella consapevolezza circa le proprie competenze professionali necessaria per imparare ad apprendere la professionalità, ad insegnare costruendo, connettendo e ridefinendo i vari elementi didattici all'interno di un processo dialogico teoria-pratica, dove il persistere dell'equilibrio di questi due termini consente all'istruzione di essere concepita come un'attività di "ricerca-azione", strettamente legata all'apprendimento e al progresso degli studenti. Questo soprattutto perché, allo stato attuale, gli insegnanti sono chiamati a sviluppare abitudini mentali che li aiutino a innovare e adattarsi a situazioni, contesti, differenze culturali al fine di apportare miglioramenti nell'insegnamento, interpretabili come componenti di un compito strategico per il cambiamento, imparando ad esprimere giudizi di valore in merito alle scelte, alle situazioni specifiche e agli studenti reali (Biesta, 2012), ma anche a definire e soddisfare standard appropriati senza sacrificare la rilevanza. Pertanto, il posizionamento professionale e la postura riflessiva richiesti agli insegnanti coinvolti nelle sequenze di ricerca-azione incoraggiano questi ultimi a esaminare le dinamiche presenti nelle loro classi, a meditare sulle azioni e sulle interazioni degli studenti, a convalidare e a mettere in discussione le pratiche esistenti, ma soprattutto ad assumersi dei rischi nel processo educativo (Mills, 2011). Tali

azioni sono, come è ovvio, simili a quelle regolarmente esercitate dagli insegnanti nello svolgimento della loro funzione, ma l'utilizzo di un piano di ricerca sistematico e strategico per l'azione dovrebbe fornire al sistema didattico e alle attività quotidiane una più solida struttura di riferimento, che consenta piena focalizzazione dei problemi emergenti e maggiore rigore metodologico per risolverli. Si tratta di ciò che serve per assumere un preciso atteggiamento scientifico nei criteri e nelle scelte, dove la decisione implica un comportamento volontario e intenzionale che segue un ragionamento, mentre la presa di decisione si mobilita per poter risolvere un problema. Nella ricerca-azione l'intenzionalità dell'atto decisionale, vincolato all'obiettivo da raggiungere, si associa al ragionamento riguardante la scelta dell'alternativa più adeguata all'interno di una serie di possibilità. In questa direzione, la progettazione costituisce il modo di dare intenzionalità e razionalità alla pratica formativa, dove "la ricerca-azione mira a dare «forma» di ricerca alla progettazione educativa, situandola entro lo schema problema-ipotesi di soluzione-messa alla prova-conferma/correzione" (Baldacci, 2014, p. 389), collocandosi entro i confini di un "sapere pedagogico" che sfida (Frabboni & Gerwald, 2009) ed esercita "l'avventura dello sconfinamento" azionato da una "molteplicità complessa" (Loiodice, 2013).

La metodologia della ricerca (Lucisano & Salerni, 2004) guida e fornisce agli insegnanti e ai ricercatori un modello per operare e indagare a partire da teorie, metodi e criteri, e apre ad una visione del mondo educativo attraverso l'uso di lenti appropriate e di strumenti di lettura che precedono l'elaborazione teorica e che prevedono l'impiego di concetti come mezzi e strategie di avvicinamento alla realtà empirica.

Esistono molti approcci alla ricerca-azione disponibili per gli insegnanti che desiderano impegnarsi in questo genere di ricerca (Lewin, 1952), riconducibili solitamente a processi ciclici a "spirale" (Kemmis & McTaggart, 1988), a "cicli o sequenze" (Calhoun, 1994; Wells, 1994) o configurabili in strutture ad "elica" (Stringer, 2004), frequentemente utilizzati per introdurre nell'azione alcuni processi chiave e comunemente riassumibili in un piano che va

dalla identificazione e dalla esplorazione di un problema all'attuazione e sviluppo dell'azione fino a giungere alla valutazione e alla revisione, in un modello generale di base denominato "guarda, agisci, pensa", dove: nella fase "guarda", le informazioni sono raccolte attraverso un'attenta osservazione guardando, ascoltando e registrando; durante la fase "pensa", le informazioni raccolte vengono analizzate e le caratteristiche e gli elementi significativi del fenomeno in fase di studio identificati; nella fase "agisci" le informazioni appena formulate vengono utilizzate per escogitare soluzioni proprie al problema oggetto di indagine.

Nella formazione iniziale l'alfabetizzazione pedagogica degli insegnanti, in termini di competenze e pratiche didattiche, è centrale nel riuscire a sostenere la capacità dei docenti di imparare ad insegnare sempre meglio e a migliorare progressivamente il proprio lavoro, poiché da essa dipenderà il modo in cui insegneranno, costruiranno la propria identità professionale, elaboreranno la propria didattica e promuoveranno la qualità dell'istruzione (Kidd, 2012). Sebbene nella maggior parte dei paesi europei le linee guida riguardanti i programmi di formazione degli insegnanti raccomandino lo sviluppo di conoscenze e abilità relative alla ricerca educativa, in termini di comprensione, metodologie e pratiche di lavoro (Eurydice, 2011a), e il coinvolgimento dei docenti in studi incentrati sulle pratiche, nella realtà solo una minoranza (circa 12 paesi) riferisce, nei percorsi di formazione degli insegnanti, di stabilire forme di partenariato attivo con soggetti esterni (ad esempio le scuole) per la realizzazione di studi specifici (Eurydice, 2011b). Pertanto, sembra osservarsi ancora oggi, in molti Stati europei, una formazione specifica degli insegnanti alla ricerca raramente obbligatoria e una scarsa partecipazione dei docenti allo svolgimento di ricerche sul campo, al contrario di quanto indicato dalla letteratura per accrescere i repertori di competenze metodologiche degli insegnanti e muovere verso una qualificazione professionale «spinta dai venti della ricerca scientifica» (Nuzzaci, 2016; 2018) che impedisca all'insegnamento di divenire una sterile prescrizione di pratiche per trasformarsi invece in un processo

dinamico generativo, coerente e rigoroso sotto il profilo metodologico-didattico.

È chiaro dunque che l'alfabetizzazione pedagogica degli insegnanti dovrebbe indirizzarsi non solo verso l'assunzione di uno specifico set di skill didattici, quanto anche verso un continuo studio della letteratura scientifica accreditata e una sistematica incorporazione di un corpus di metodologie e pratiche culturalmente condivise, nonché l'acquisizione di specifiche competenze metodologiche (Nuzzaci, 2011a; 2012; 2016). Molti studiosi osservano come esista un dominio ancora assai limitato di conoscenze scientifiche sull'efficienza e sull'applicabilità di approcci alle pratiche, volti a qualificare maggiormente l'azione didattica, e come occorra approfondire ulteriormente la ricerca in questo ambito (Cassidy et al., 2008). Si discute, inoltre, frequentemente su come e perché la ricerca di settore disponibile non sempre riesca a divenire un punto di riferimento per gli insegnanti in formazione iniziale per aiutarli a comprendere come apprendere la professionalità; e continuare a farlo in specifici contesti. Ciò è chiaramente dovuto anche alla composita natura dei fattori che intervengono nei processi di insegnamento-apprendimento e alla connessione tra preparazione degli insegnanti ed esiti degli alunni (Menter, Elliot, Hulme & Lewin, 2010), oltre che alla complessità (Loiodice, 2013), in termini di varietà e variabilità, dei processi di apprendimento (Opfer & Pedder, 2011) e di insegnamento, che richiedono accurate e approfondite analisi per essere compresi per meglio implementare le pratiche didattiche.

A questo proposito, Stenhouse (1975), per il quale gli insegnanti dovrebbero incentrare le proprie riflessioni prevalentemente sulla loro pratica per potersi migliorare, suggerisce che ai docenti dovrebbe essere garantita una formazione che punti all'acquisizione di capacità di sviluppo autonomo imperniate sullo studio sistematico di sé e su competenze relazionali che consentano loro di lavorare con altri colleghi condividendo quanto studiato e appreso. Centrale nella visione di Stenhouse è la convinzione che l'insegnamento e l'apprendimento a scuola possano essere accresciuti a partire dal potenziamento delle abilità critiche e

creative. Per Gurney, tale opinione sarebbe stata espressa da Stenhouse in risposta al fatto che, per molti anni, gli insegnanti si sarebbero “nutriti” di percorsi di formazione in servizio non efficaci e poco rilevanti per la loro pratica quotidiana (Grundy, 1994; Gurney, 1989) e con l'intento di sollecitare gli studiosi ad individuare nuove e più utili strade per la formazione degli insegnanti. Per Gurney (1989), infatti, la ricerca-azione, invertendo tale tendenza, avrebbe assegnato all'insegnante il ruolo di attore che innova e implementa le pratiche; ruolo questo che, al contrario, non è presente tra le sue funzioni tradizionali: l'insegnante ricercatore mutua dalla ricerca le forme e le modalità del controllo dell'azione, nonché gli strumenti adeguati per mettere a fuoco i problemi e affrontarli in maniera pertinente. Ciò genera uno specifico corpo di conoscenza (Elliott & Ebbutt, 1984), che aiuta a rimuovere i vincoli presenti in una teoria dell'istruzione tradizionale attraverso la ricerca-azione, che diviene una forma di apprendimento personale, pervasa da un desiderio di profondo rigore e da una riflessione sistematica, ipotizzando effetti sull'individuo di gran lunga maggiori di quelli ottenibili con approcci di ricerca convenzionali, che si appellano ad una teoria legata ad una previsione razionale che costruisce la conoscenza attraverso la revisione sistematica e l'estensione della teoria stessa basata sul confronto tra predizione e osservazione.

Interessante appare quanto affermato da Eileen Ferrance (2000) a questo proposito su ciò che si possa definire o meno ricerca-azione, la quale specifica come quest'ultima non possa consistere in “un progetto” in cui si apprende di più su un certo argomento, non possa intendersi come un modo per cercare di scoprire cosa sia o meno errato in una certa situazione o come svolgere ricerche su cose o persone per reperire informazioni disponibili su un certo argomento né tanto meno mettere a punto una procedura per individuare le risposte più corrette, quanto piuttosto una forma di conoscenza diretta ad accrescere le abilità, le tecniche e le strategie in uso dai professionisti dell'educazione. Non riguarda, in sostanza, l'apprendimento del perché determinate cose si verifichino nell'istruzione, ma di come esse si possano

fare meglio per accrescerne l'efficacia. Così accade che la ricerca-azione debba essere diretta ad ottimizzare il processo di insegnamento-apprendimento rafforzando, modificando o correggendo le percezioni, gli atteggiamenti e i comportamenti degli insegnanti sulla base di dati e osservazioni sistematiche, i quali sono spesso più interessati alla creazione di una positiva immagine di sé e all'acquisizione di routine (Akbari, 2007), piuttosto che alla valutazione critica del proprio insegnamento o contesto di insegnamento.

Nonostante vi siano molti tipi di ricerca che possono essere intraprese a questo scopo, la ricerca-azione, esplicita in un determinato contesto ambientale dove l'insegnante, trattando le questioni educative quotidiane, concretamente lavora con i suoi studenti nella sua scuola, si riferisce specificamente ad una indagine disciplinata e svolta con l'intento di riuscire a informare e a cambiare le pratiche future, apprendendo cosa sia in grado di influenzare l'azione didattica e come si possano apportare modifiche per produrre i risultati desiderati. Concepita, dunque, come parte integrante dell'insegnamento e presupposto necessario alla sua trasformazione, essa nel lavoro di Carr & Kemmis (1986), entrando a far parte di un progetto più ampio atto a trasformare la società nell'ottica della democrazia partecipativa, è considerata una forma organizzativa della didattica più razionale, di cui l'insegnante si avvale per diventare membro di una certa comunità impegnata a migliorare la società; può quindi aiutare a stabilire le condizioni in base alle quali si possa farlo, a identificare ed esporre quegli aspetti che inducono frustrazione nel desiderio di cambiamento e a fornire un fondamento all'azione che serva a superare nel "fare" l'irrazionalità, l'ingiustizia e la privazione. E lo fa appunto creando le condizioni per consentire alle comunità scolastiche di imparare ad essere auto-critiche e ai ricercatori di impegnarsi a comunicare razionalmente, facendo leva su processi decisionali democratici che inducono ad una vita soddisfacente per tutti (Carr & Kemmis, 1986). In questo senso, essa può dirsi, dunque, nello spirito e nella forza, "egalitaria".

3. Questioni metodologiche

Nonostante l'idea, costantemente richiamata da più parti, di impiegare la ricerca-azione per innovare l'istruzione, il dibattito rimane ancora molto acceso, soprattutto in merito agli aspetti metodologici, alla questione del rigore e al ruolo assunto dai diversi attori coinvolti (specie il cosiddetto "insegnante ricercatore"), che appaiono tutte questioni ben lontano dall'essere risolte (D'Arcy, 1994; Hammersley, 1993; Lomax, 1994). A titolo esemplificativo, per esempio, ricordiamo come Hammersley (1993) sostenga che mentre la ricerca condotta dagli insegnanti possa essere utile per migliorare la qualità della didattica non possa dirsi sostitutiva della ricerca educativa di tipo convenzionale; mentre Elliot (1994), lontano da queste considerazioni, dichiara come le esperienze scolastiche degli insegnanti possano essere interpretate in modi molto diversi, poiché la validità di un certo percorso didattico risiede nella costruzione di significato dell'individuo che lo effettua e che, attraverso la ricerca-azione, lo conduce a divenire «ricercatore efficace» nella pratica fino a giungere ad elaborare una vera e propria «teoria educativa vivente» (Whitehead, 1993, p. 80). D'altro canto Lomax (1994) aggiunge, a quanto fin qui esposto, che la ricerca convenzionale può dirsi talvolta irrilevante per gli insegnanti perché non si occupa quasi mai di analizzare le preoccupazioni che hanno nel loro lavoro, non getta quasi mai luce sui loro dilemmi professionali, non li aiuta ad auto-svilupparsi, mancando così di vera e propria "autenticità" e indirizzandosi il più delle volte al trattamento di problemi formulati sul loro lavoro da parte di persone esterne; e, in questo tentativo, finisce per interpretare erroneamente ciò che fanno realmente gli insegnanti in aula. Inoltre, ella sottolinea ancora come i pericoli della ricerca-azione risiedano soprattutto nel fatto che le questioni non sempre vengono delineate con nettezza, come l'attenzione appaia frequentemente unilaterale e altamente soggettiva e come l'insegnante ricercatore non sempre sia consapevole della proiezione che mette in atto al momento in cui agisce; e laddove vi sia un coinvolgimento esterno insufficiente per compensare le informazioni privi-

legiate, ad esempio, dove i professionisti abbiano un interesse a ottenere un risultato specifico (Lomax, 1995a), la ricerca finisce per risultare inficiata nelle fondamenta. In questa logica, la ricerca-azione appare governata da sei principi basilari, ossia:

- il miglioramento mediante l'intervento;
- il coinvolgimento del ricercatore come principale obiettivo della ricerca;
- la partecipazione e il coinvolgimento di altri individui che assumono il ruolo di co-ricercatori piuttosto che di informatori;
- il rigore dell'indagine che conduce alla generazione di una teoria dalla pratica;
- la convalida continua da parte di testimoni "istruiti" dal contesto in cui si opera;
- l'assunzione di una forma di indagine pubblica (Lomax, 1994b).

La sua credibilità e la sua significatività sono "validate nell'azione" rispetto alla risoluzione di un problema specifico e alla produzione di conoscenza che influenza il cambiamento in termini di:

- *validità di risultato*: verificare se le "azioni intraprese" nel processo di ricerca-azione si traducano effettivamente in una soluzione pratica o nel raggiungimento di un risultato orientato all'azione in riferimento ad uno specifico problema in un certo contesto;
- *sensibilità, retorica o validità del processo*: verificare i modi in cui la solidità e l'appropriatezza della metodologia di ricerca è sensibile alla misura in cui i problemi sono inquadrati e risolti in maniera tale che i risultati tangibili possano contribuire realmente alla formazione delle parti interessate e al sistema di pratica professionale;
- *credibilità o conferma*: verificare se la conoscenza prodotta dalle "azioni intraprese" è in grado di convincere i partecipanti (e le parti interessate non partecipanti alla pratica in uso) della sua

- “bontà” e della sua efficacia o di verificare se le procedure descritte abbiano effettivamente avuto luogo;
- *impiegabilità*: verificare in che modo il risultato dell’indagine possa essere integrato o adattato per ulteriori scopi (utilità);
 - *trans-contestualità o credibilità della trasferibilità* (dalla credibilità interna a quella esterna o, meglio, semplicemente il contributo apportato all’impostazione locale e contestuale e il suo trasferimento a livello di produzione di conoscenza globale – processo di estensione –);
 - *modellabilità e trasferibilità*: verificare i possibili modi per modellare il contributo/risultato fornito alle soluzioni situazionali apportato dalla ricerca-azione rispetto all’impostazione locale (situazione) che può essere trasferito alla produzione di una conoscenza generale; o la possibilità che il risultato dello studio possa essere applicato ad altri contesti;
 - *validità dialogica*: verificare la presenza del processo di validazione delle nuove o emergenti conoscenze, durante e dopo l’intervento dell’azione, attraverso un dialogo critico e riflessivo aperto al controllo degli stakeholder;
 - *validità catalitica*: verificare il grado in cui il processo di apprendimento delle azioni informa pensieri e azioni e consente ai partecipanti e agli stakeholder di plasmare o trasformare la base di conoscenze, modificare atteggiamenti o comportamenti o contribuire al rafforzamento delle capacità o al miglioramento delle abilità; è questa una categoria di validità utilizzata dai ricercatori per valutare se la ricerca qualitativa volta a stimolare il cambiamento sociale riesca a realizzare i suoi obiettivi.
 - *validità democratica*: verificare i modi in cui gli sforzi collaborativi siano in grado di sottolineare l’azione partecipativa delle parti interessate coinvolte nel processo di ricerca e nella misura in cui i risultati o l’esito dell’intervento siano pertinenti al contesto locale della ricerca intrapresa;
 - *credibilità*: verificare la plausibilità e l’integrità dello studio;
 - *affidabilità*: verificare le procedure di ricerca chiaramente definite e aperte al controllo degli stakeholder;

- *validità di contenuto*: verificare se l'azione intrapresa raggiunge effettivamente ciò che intendeva realizzare;
- *validità educativa*: verificare se la praticità dell'azione è effettivamente mirata a incoraggiare coloro i cui interessi sono in gioco, a riflettere in modo collaborativo e a fare scelte rilevanti su come dovrebbero agire in modo trasparente tra loro nella ricerca producendo un concreto cambiamento positivo (Greenwood & Levin, 2007; Herr & Anderson, 2014; McNiff, 2014).

Qui si va delineando un modo di fare ricerca che non è solo diretto a produrre conoscenza, ma anche ad apportare reali cambiamenti positivi nella vita di coloro che vi partecipano, consentendogli di modificare ciò che desiderano (Moje, 2000). Proprio in ciò, secondo Lather (1986), risiede la validità della ricerca-azione, che si riferisce al grado in cui il processo riorganizza, focalizza e stimola i partecipanti all'azione, avvicinandosi a quel processo di "coscientizzazione" descritto da Freire (1973), che sostiene la conoscenza accurata della realtà per meglio trasformarla. Di tale ricerca non solo è opportuno riconoscerne l'impatto, che altera il processo di ricerca tradizionale, ma anche la necessità di incanalarlo consapevolmente in modo che i partecipanti acquisiscano autocontrollo e, idealmente, autodeterminazione attraverso la partecipazione.

È però altrettanto vero che quando si fa una ricerca sia fondamentale avere una formazione adeguata in tal senso, come anche puntare sui tipi di supporto, su input, sulla supervisione o su un rapporto stretto con i ricercatori professionisti, i quali possono introdurre all'interno del contesto esplorativo una prospettiva diversa, un punto di vista differente che fa leva su un'esperienza metodologica forte, indispensabile per la riuscita del lavoro che aiuti, in qualche caso, anche a legittimarlo e a perfezionarlo con uno sguardo esterno rispetto a procedure, tendenze o modelli. Un ricercatore professionista esterno può offrire una visione obiettiva di qualsiasi osservazione, mentre un insegnante ricercatore potrebbe essere tentato di proporre una visione privilegiata della classe e degli studenti (Fujii, 2005). A tal proposito, Hatch (2002)

insiste molto sulla difficoltà di bilanciare i ruoli, a volte in conflitto, tra ricercatore e insegnante quando è richiesta la contemporanea messa in atto di entrambi i ruoli in contesto, poiché ritiene che sia troppo difficile per l'insegnante ritirarsi dalle sue prospettive interne e vedere le cose con gli occhi di un ricercatore. La parola d'ordine è uscire dall'"isolamento didattico", quell'isolamento che è spesso uno dei lati negativi dell'insegnamento, che impedisce un confronto autentico degli insegnanti sull'azione didattica e sulle strategie di insegnamento anche con soggetti esterni oltre che interni e che ostacola di fatto il processo di implementazione delle pratiche; l'isolamento cela nell'insegnamento una "autonomia dimezzata", tanto dichiarata quanto poco realizzata.

La ricerca-azione sembrerebbe dunque, in quest'ottica, sostenere proprio la tanto agognata autonomia del docente intridendola di innovazione (Nigris, 1995) e collaborazione e consentendogli di riconoscere e descrivere i propri stili e le proprie strategie di insegnamento, di riuscire a condividere i propri pensieri con quelli degli altri, di esaminare insieme ai colleghi nuovi approcci e di elaborare attività di apprendimento e materiali curriculari congiunti da impiegare nelle classi; essa aiuterebbe in tal senso a rafforzare relazioni e pratiche che potrebbero diventare parte della cultura scolastica condivisa. La partecipazione, attraverso il motore della ricerca (quale contributo alla produzione di conoscenza locale e globale, di *action learning* e di cambiamento sociale per i portatori di interesse) e la forza dell'azione (quale componente della pratica collaborativa o partecipativa, di pianificazione, dell'apprendimento concreto e della risoluzione dei problemi), diviene così un modo di apprendere una «cultura della pratica» (Lave & Wenger, 1991, p. 95), di costruirla e di accordarle un forte potere emancipatorio (Carr & Kemmis, 1986; Grundy, 1987; Kemmis, 1988) in termini di processi decisionali e controllo delle condizioni e dell'ambiente professionale in cui i docenti operano. Affinché questi ultimi possano svilupparsi e operare come insegnanti realmente autonomi ed efficaci, è dunque prioritario per loro impegnarsi nella formazione e nello sviluppo professionale, nel raggiungere la capacità di esprimere giudizi professionali appropriati in aula (Lamb, 2008;

McGrath, 2000). Erdoğan (2008), nel cercare di estendere ulteriormente le diverse dimensioni dell'autonomia (aspetto questo scarsamente esplorato dalla letteratura), nel tentare di auto-dirigere il proprio apprendimento e di identificare quando e da quali fonti potrebbero e dovrebbero imparare, in sostanza nell'imparare ad agire in modo competente.

4. La ricerca-azione come "scienza della prassi"

Carr e Kemmis (1986) concepiscono la ricerca-azione come "scienza della prassi", intesa come azione informata, guardando alla teoria critica della Scuola di Francoforte (Habermas, 1987). Nella stessa direzione, Barbier (1996; 2003) aggiunge che essa viene esercitata da professionisti e si colloca nel cuore della loro attività considerando come suo oggetto la creazione della dialettica dell'azione in un personale processo unico di ricostruzione razionale dall'attore sociale. Progettata accentuando l'orientamento democratico, essa mira ad essere liberatoria nella misura in cui il gruppo di professionisti ha il potere di auto-organizzarsi per la propria emancipazione dalle abitudini irrazionali e burocratiche di coercizione. Il lavoro collegiale degli insegnanti all'interno della classe o della scuola diviene così retto da uno scopo condiviso che può agire da collante rendendo più flessibile e aperto il modo di pensare (Pine, 1981) e più libero quello di agire, come suggeriscono gli studi di Little (1981), che descrivono cambiamenti positivi sul piano dell'uso dei modelli di collegialità, di comunicazione e di lavoro di rete.

Connotatasi nel tempo, dunque, come indagine deliberata e orientata alla soluzione di problemi e condotta da un gruppo di soggetti piuttosto che da singoli, la ricerca-azione è caratterizzata da cicli a spirale di identificazione del problema, raccolta sistematica dei dati, riflessione, analisi, azioni guidate dai dati e, infine, ridefinizione del problema; la stessa connessione tra i due termini interrelati, ovvero "ricerca" e "azione", evidenzia immediatamente le sue caratteristiche essenziali: mettere alla prova idee nella

pratica come un mezzo per accrescere la conoscenza o migliorare il curriculum e i processi di insegnamento-apprendimento (Kemmis & McTaggart, 1988).

Nel suo matrimonio con la ricerca, l'insegnamento trasforma gli insegnanti in osservatori partecipanti e sviluppatori di curriculum, attribuendo significato ai contesti per la "localizzazione" e "gestione" della pratica educativa, accordando potere a coloro che operano in essi.

La ricerca-azione diviene strumento che:

- permette ai ricercatori di dare corso ad una ricerca sistematica e approfondita su approcci alle pratiche (Frabutt, Holter & Nuzzi, 2008), indirizzandosi verso la produzione di effetti e di cambiamenti positivi (Holter & Frabutt, 2012) sia nell'individuo che all'interno di una comunità più ampia (Mills, 2011);
- può dirsi sicuramente una via interessante per migliorare le pratiche di tutti gli stakeholder interni ed esterni alla scuola (insegnanti, personale amministrativo, ricercatori, genitori, ecc.) e di altre parti interessate all'insegnamento e all'apprendimento (Mills, 2011);
- implica un percorso di studio su una precisa situazione scolastica che aiuta a comprendere e a migliorare la qualità dei processi educativi (Hensen, 1996; Johnson, 2012; McTaggart, 1997) e a fornire agli insegnanti quelle conoscenze e competenze per capire "come" risolvere problemi significativi nell'aula e nella scuola (Mills, 2011; Stringer, 2004);
- utilizza un processo sistematico (Dinkelman, 1997; McNiff, Lomax & Whitehead, 1996) e partecipativo (Holter & Frabutt, 2012), offrendo molteplici opportunità ai docenti (Johnson, 2012; McTaggart, 1997; Schmuck, 1997) che adottano approcci all'azione facilitanti lo sviluppo professionale (Barone et al., 1996), aumentando l'empowerment (Book, 1996; Fueyo & Koorland, 1997; Hensen, 1996) e colmando il divario tra ricerca e pratica (Johnson, 2012; Mills, 2011);

- facilita il processo di contestualizzazione, decontestualizzazione e ri-contestualizzazione delle routine (Nuzzaci, 2009; 2012), che deriva dalle più consistenti e convincenti argomentazioni sulla rivalutazione della rilevanza delle routine nella conoscenza esperta (Bromme, 1985), che indicano una qualità specifica dell'organizzazione della conoscenza, una condensazione di compiti e conoscenze correlate che abbracciano aspetti riguardanti la percezione del problema, le informazioni sulle condizioni e sulle fasi della sua soluzione; si intende qui un'azione fluente routinizzata che attinge implicitamente alla conoscenza e che costituisce la base per l'azione competente degli insegnanti nell'esperienza semplice (consueta), o resa semplice, in situazione;
- dà ampio spazio all'esperienza degli attori nell'analisi delle pratiche concrete (prasseologia);
- coinvolge attivamente gli attori nel processo di oggettivazione e formalizzazione della conoscenza didattica (coinvolgimento nella ricerca);
- produce conoscenza utile in azione (ricerca applicata) e per l'azione.

La ricerca-azione, come tutta la ricerca pedagogica (Loiodice, 2013; Margiotta, 2015), nella sua multidimensionalità, ovvero nel suo essere anche una ricerca di spiegazione, una ricerca dell'azione, sull'azione e per l'azione, una ricerca applicativa e di applicazione o ricerca dell'azione, una ricerca di implicazione o ricerca per l'azione, serve proprio a rifondare il rapporto teoria-pratica, che non può essere più considerato solo nei termini di una teoria intesa come insieme sistematico di concetti e principi tesi a spiegare un particolare fenomeno, come procedure formali per una padronanza pratica o come corpo di conoscenza che dà regole alla logica del lavoro in azione, poiché, nell'ordine della conoscenza, il problema epistemologico della costruzione scientifica della realtà genera anche una dialettica complessa tra teoria e pratica, che vede la prima allontanarsi dalla seconda per ricostituirsi e per tornare ad affrontarla; e infine mostrarsi come

una forma di pratica multiforme, che designa a sua volta l'esperienza comune e richiama la sperimentazione, implicando l'attività stessa di produzione della conoscenza.

Nell'insegnante in formazione, la conoscenza e il *know-how* sono forme interiorizzate di teoria e pratica, proprio come la conoscenza dichiarativa e le conoscenze procedurali sono rappresentazioni artificiali nei sistemi esperti (anche se l'opposizione tra conoscenza "dichiarativa" e conoscenza "procedurale" si riferisce all'attuale distinzione tra conoscenza e *know-how*, tanto che si può avere una conoscenza dichiarativa senza poterla implementare in una procedura, come quando si sente dire che qualcuno conosce "conosce la teoria, ma non la pratica") (Hoc, 1987), ma nell'insegnamento la questione della conoscenza è disegnata da molti fattori, tra cui la qualità dell'esperienza e la capacità di produzione della conoscenza. Qui l'esperienza viene concepita come processo attraverso il quale gli insegnanti teorizzano coscientemente le loro conoscenze pratiche attraverso la riflessione e trasformano la loro «conoscenza formale» (Tsui, 2003, p. 261) in conoscenza pratica, in un processo costante e reciproco tra teoria e pratica che crea significato. Pertanto, nell'insegnamento la pratica non può essere concepita come un sottoprodotto della teoria e le si deve riconoscere un ruolo centrale nella logica didattica, per evitare, quanto più possibile, di condannare l'azione all'incoerenza fino a imporre all'insegnante condotte forzate, governate da uno sterile prescrittismo pedagogico. Postic e De Ketele (1988) evidenziano una relazione regolativa tra teoria e pratica, dove la pratica viene soddisfatta da un riferimento teorico e dove la teoria si confronta con la pratica. È noto come tale relazione sia tradizionalmente e sinteticamente sostenuta da tre modelli: la pratica intesa come applicazione della teoria, la teoria come momento di mediazione nel trasferimento da una pratica all'altra e la teoria come fondamento della regolazione della pratica (Ferry, 1983).

Affermare che l'istruzione debba fondarsi esclusivamente sulla teoria e che l'addestramento pratico non porti con sé alcun interesse teorico è un assurdo; e ciò può dirsi ormai anche appurato. Qualsiasi insegnante è infatti un consumatore impenitente di

teorie, che guarda alla teoria come organizzazione e ordine dei concetti, ma anche pratica “intelligente”, “intelligenza delle cose”, che, non appena diviene sistematizzata, organizzata e gestita, oltre che resa oggetto di riflessione, si colloca all’interno di un obiettivo teorico ben definito. Per tale ragione la teorizzazione non è la costruzione di una teoria con materiali forniti dalla pratica, ma va al di là della teoria implicita della pratica aggiornando la teoria stessa e mettendola alla prova in un campo teorico al di fuori di essa; ciò prevede anche un lavoro sul sistema di rappresentazioni della conoscenza che serve come riferimento (e giustificazione) alla pratica per aprirla e arricchirla (Ferry, 1983).

5. Il valore della pratica nella ricerca-azione

Imparare a insegnare non è un processo, come afferma Tochon (1989), che si svolge in due fasi (apprendimento della teoria ed esercitazione pratica), concezione implicita, su cui si basa molta parte della formazione degli insegnanti, che proviene da una logica meramente razionale costantemente smentita dalla realtà e dalle pratiche professionali, ma processo “razionalizzato” (Nuzzaci, 2009) di continua costruzione guidato dalla consapevolezza e dalla riflessione. L’inadeguatezza della logica della formazione professionale è dovuta consistentemente all’assenza di una riflessione contestualizzata, di un potere lasciato all’università di distorcere le pratiche che non riconosce la pratica come conoscenza accademica e non la fa divenire oggetto reale di riflessione.

La ricerca-azione si inserisce all’interno di questo dibattito e si distanzia dall’idea che la conoscenza scientifica venga pensata inizialmente solo come mera speculazione negante la pratica: la costruzione formale nella scienza deve essere invece interpretata come il mezzo di un’azione sul mondo e non come una traccia di una realtà latente, contraria alle apparenze del contingente. In tale direzione, nella sua opera, pubblicata per la prima volta nel 1960, *Pensée formelle et sciences de l’homme*, Gilles Gaston Granger mette in evidenza due pericoli che minacciano le scienze umane: in primo

luogo, l'uso di modelli esplicativi chiusi, applicati senza la deviazione dell'esperienza e che lottano per spiegare i fenomeni, in secondo luogo, il ricorso esclusivo all'"esperienza volgare", in nome della singolarità degli individui, che impedisce l'emergere di un vero e proprio pensiero scientifico.

Il ritorno all'azione nell'insegnamento può essere concepito come specchio del pensiero formale che trasforma il professionista dell'insegnamento in un ricercatore quale creatore di conoscenza con la capacità di avanzare spiegazioni circa l'influenza di alcuni fattori sull'apprendimento. Tale concezione vede il "ricercatore-insegnante" e il "ricercatore professionale" volgersi nella stessa direzione, almeno sul piano della necessità di migliorare la pratica e generare conoscenza con intuizioni tratte da una serie di teorie diverse. È qui che diviene utile impiegare la nozione, sopra definita, di "teoria vivente" utilizzata da Whitehead (2009), come spiegazione individuale delle influenze educative nell'apprendimento, che evita la dualità delle relazioni tra teoria e pratica cercando di superare i problemi e le sfide che riguardano le domande sull'obiettività, sulla validità, sul rigore e sulla generalizzabilità di una teoria (Whitehead, 2017); essa si discosta dal concetto di teoria tradizionale (Whitehead, 2009), teoria proposizionale, dove le spiegazioni sulle azioni e sull'apprendimento degli individui derivano da astrazioni concettuali di relazioni tra proposizioni.

Nelle "teorie viventi" gli individui generano le proprie spiegazioni sulle influenze educative nel proprio apprendimento e i principi esplicativi sono valori che fluttuano di energia incarnati ed espressi nella pratica (Whitehead, 2009). Tale approccio si fonda su un «processo evolutivo generativo» (McNiff & Whitehead, 2002, p. 56) che concepisce la pratica come agente capace di rettificare e sviluppare la teoria acquisita e mettere in atto una valutazione critica continua su quanto si esprime in situazione. Allo stesso tempo, la teoria consente di sistematizzare, rivedere e anche derivare altro da questa pratica.

Alla luce di quanto fin qui affermato, la ricerca-azione appare innestarsi nella didattica per cercare di risolvere il conflitto teoria-pratica, avendo come obiettivo fondamentale il miglioramento della pratica piuttosto che la produzione della conoscenza (Elliott,

1991b) e sottolineando come essa combini insegnamento, ricerca, valutazione, implementazione, contestualizzazione e sviluppo in un rapporto di interazione proficuo. Emerge una sorta di “teoria critica dell’azione” che può coesistere nella pratica didattica (Dick, 2004; Kemmis, 2006) e che ha come obiettivo la trasformazione dell’istruzione in un processo di ricerca democratico, partecipativo e collaborativo in cui teoria e pratica risultino dialetticamente interrelate nell’analisi critica (Carr & Kemmis, 1986) e nella riflessione.

La ricerca-azione è stata dunque introdotta nella formazione degli insegnanti soprattutto per cercare di far sì che la ricerca educativa fosse capace di insegnare ai docenti a guardare ai problemi reali della scuola e alla pratica professionale di divenire “costruzione” di conoscenza piuttosto che trasmissione, che, nella società attuale, appare come una delle cause della rottura tra scuola e vita e della separazione tra apprendimenti formali e non formali. A tale riguardo, la formazione degli insegnanti si svolge su un’asse della conoscenza che prende questo *know-how* come oggetto e specula sulla pertinenza e sulla coerenza delle scelte che concernono il fare, sia in termini di fini che di mezzi. Ellis (2011) sostiene che la ricerca-azione produce un tipo speciale di conoscenza, cioè quella pratica, che si connette alla struttura concettuale della teoria, consentendo ai professionisti di sviluppare una teoria generale sulla pratica, riconducibile fondamentalmente a tre tipologie:

- “tecnica” (scoperta della conoscenza);
- pedagogica (controllo delle pratiche);
- critica (permettendo la “liberazione” dell’insegnante dal peso delle competizioni, dell’autorità, della tradizione e delle sue stesse rappresentazioni).

Creare attraverso la ricerca-azione un ponte tra pratica e teoria e utilizzare la teoria per migliorare la pratica e viceversa contribuisce a chiarificare e ad esplicitare le teorie personali dell’insegnante sull’insegnamento (concezioni e misconcezioni) e a incoraggiarlo ad abbandonare nell’istruzione “un modo di fare” retto dal senso comune a vantaggio di uno scientifico, che apporti cambiamento

significativo nell'azione. Si tratta di esplicitare l'implicito e attivare le conoscenze tacite, per rendere accessibile quella forma di conoscenza pratica che altrimenti rimarrebbe occultata, assumendo che la conoscenza esperienziale come conoscenza-in-azione non possa essere sensibilmente esclusa dal concetto di azione professionale. La spiegazione infatti che i diversi attori possono fornire della loro pratica, al prezzo di un ritorno quasi teoretico sulla loro pratica, nasconde, ai loro occhi, la verità della loro padronanza pratica come "ignoranza appresa", cioè come modalità di conoscenza che non racchiude quella dei propri principi (Bourdieu, 1973).

La ricerca-azione può generare una teoria raccogliendo "prove" pratiche piuttosto che statistiche, la cui validità non è sempre facile da ottenere. Tuttavia, vi è la necessità di accrescere gli studi (soprattutto di area sperimentale) (Becchi, 1992; 1997) per cercare di capire come colmare il divario tra conoscenza scientifica e conoscenza pratica. In questo senso, la ricerca-azione, oltre che l'insegnamento, potrà sostenere anche la ricerca empirica convenzionale a partire dall'analisi delle azioni (pratiche) individuando problemi, avanzando ipotesi, accogliendo preoccupazioni, ecc. Da qui si comprende come nell'istruzione i problemi divengano maggiormente visibili e affrontabili nell'incontro tra professionalità diverse, ma interrelate, come quella del ricercatore e dell'insegnante, i cui limiti, sfide e prospettive è necessario considerare per offrire un quadro concettuale chiaro degli usi che della scienza si possono fare nell'insegnamento.

Il rapporto scienza-insegnamento viene bene descritto nel lavoro di Stenhouse (1975; 1981) quando questi tenta di sintetizzarne alcuni aspetti pragmatici, come:

- identificare e denominare le azioni che gli insegnanti svolgono quando sono preoccupati di ciò che gli studenti stanno imparando mentre apprendono;
- mettere in grado gli insegnanti di imparare a servirsi delle fonti teoriche per realizzare la ricerca come pratica ricorrente dell'insegnamento;
- riconoscere il ruolo dell'insegnante come produttore di conoscenza, che implica che i ricercatori, attraverso ricerche e teo-

rie, dialoghino con i docenti, i quali hanno la prerogativa di mettere alla prova, in specifici contesti educativi, le loro ipotesi che sono parte della loro pratica educativa e, quindi, generare teorie basate su di essa.

L'interessante quadro interpretativo di Stenhouse (1975), a sostegno dell'insegnante quale produttore di conoscenza di situazioni "sperimentate nella pratica didattica", è in linea con un certo filone di studi empirici, volto a raccogliere evidenze circa il fatto che la ricerca-azione possa essere un esercizio prezioso per gli insegnanti da intraprendere per modificarsi e migliorare, offrendo loro al contempo un contributo importante alla formazione sistematica (Frabutt et al., 2008), collaborativa (Kemmis & McTaggart, 1988) e partecipativa (Holter & Frabutt, 2012; Mills, 2011). Il riconoscimento dell'importanza di produrre conoscenza nell'istruzione e la revisione dei suoi presupposti pratici in modo tale da mettere in grado il docente di rispondere alle domande poste in contesto si connette anche ai saperi procedurali e alle routine. Quando infatti si parla di conoscenza pedagogica, basata su una pedagogia del cambiamento delle prassi, ci si riferisce proprio ad un'azione didattica che racchiude atteggiamenti che problematizzano e contestualizzano le circostanze della pratica, all'interno di una prospettiva critica di ideologie presenti in essa, che mirano all'emancipazione e alla formazione dei soggetti dalla pratica (Franco, 2003). Questo genere di conoscenza ha delle conseguenze nella produzione di altre conoscenze creando competenze e saperi che forniscono ai soggetti una migliore comprensione delle condizioni della pratica, elaborando capacità interpretative di quest'ultima e realizzando una forma di conoscenza che, dopo essere stata sottoposta a procedura scientifica, diviene atta a promuovere le pratiche verso fini collettivamente desiderati e a ristrutturare in maniera pertinente i processi formativi.

La ricerca-azione, infatti, come processo nel quale i partecipanti esaminano sistematicamente le proprie pratiche e attentamente le tecniche della ricerca, si basa fundamentalmente sulle seguenti assunzioni:

- gli insegnanti lavorano meglio su problemi da loro stessi identificati;
- gli insegnanti diventano più efficaci quando vengono incoraggiati a esaminare e a valutare il proprio lavoro e, quindi, a considerare modi diversi di operare;
- gli insegnanti si aiutano a vicenda lavorando in modo collaborativo;
- gli insegnanti lavorando con i colleghi imparano a crescere professionalmente (Watts, 1985, p. 118).

Nella loro introduzione ai metodi di ricerca, Altrichter, Posch e Somekh (1993) stabiliscono quattro criteri per la valutazione della qualità della ricerca azione:

- *considerazione di prospettive alternative*: risultati e comprensione dei fenomeni ottenuti attraverso la ricerca sono stati confrontati con le prospettive degli interessati e/o di altri ricercatori?
- *elaborazione di prove attraverso l'azione pratica*: risultati e comprensione dei fenomeni ottenuti attraverso la ricerca sono stati validati nell'azione pratica?
- *giustificazione etica*: i metodi di ricerca impiegati sono compatibili con obiettivi educativi e valori umani democratici?
- *praticità*: i metodi di ricerca e di raccolta dati compatibili con le esigenze di insegnamento? (pp. 74-81).

In considerazione del fatto allora che gli insegnanti quando studiano la loro pratica per valutarne l'efficacia e l'adeguatezza in termini di obiettivi educativi si dicano "ricercatori", Elliott (1984a) descrive l'implementazione e la valutazione delle strategie d'azione come una forma di processo di validazione delle ipotesi. Nello stesso modo in cui i ricercatori elaborano le ipotesi come proposizioni concrete basate sulla loro teoria, gli insegnanti-ricercatori progettano le loro strategie d'azione sulla base, e come conseguenza, della loro teoria pratica. Il potenziamento e lo sviluppo di strategie d'azione nella pratica corrisponde alla verifica di ipotesi nella ricerca tradizionale. "Provare le strategie d'azione" può essere considerato una specie di

«esperimento sul campo» (Altrichter, Posch & Somekh, 1993, p. 154), anche se il termine “esperimento”, fuori dal campo della ricerca sperimentale e dal concetto di manipolazione delle variabili, è controverso e non può rendere pienamente sovrapponibile il verbo “sperimentare” con quello di “provare”.

Come bene sostiene Corey (1953), il valore della ricerca-azione risiede allora prevalentemente nel cambiamento che si verifica nella pratica quotidiana piuttosto che nella generalizzazione a un pubblico più ampio e nel pensiero che si cela dietro questa forma di indagine, ovvero la disposizione a studiare le conseguenze che derivano dall'insegnamento, come condizione che, più di altre e con più probabilità, riesca a modificare e a migliorare le pratiche didattiche più di quanto non avvenga leggendo qualcosa di qualcun altro su ciò che ha scoperto dell'insegnamento. E questo è anche dovuto al fatto, come è noto, che la combinazione tra ricerca e riflessione consente agli insegnanti di crescere e di acquisire fiducia nel loro lavoro e nella “progettazione dell'azione” con una positiva influenza sulle capacità di pensiero, sul senso di efficacia, sulla volontà di condividere e comunicare e sugli atteggiamenti verso il processo di cambiamento, oltre che sulla capacità di imparare qualcosa su se stessi, sugli studenti, sui colleghi e sulla possibilità di determinare i modi per migliorare continuamente.

Sul piano dell'analisi delle pratiche, la ricerca-azione diventa in questo senso “d'azione” e “per l'azione”, nell'idea che può essere concepita come un'opportunità per gli insegnanti di guardare al proprio insegnamento in maniera strutturata, di indagare quale effetto esso produca sugli studenti e sui contesti e di aiutare a far funzionare meglio la didattica individuando i modi per trasformarla.

6. Conclusioni

“Teoria” e “pratica” riconducono spesso ad antichi contrasti e annose opposizioni, come a denotare due idee reciprocamente in conflitto e mutualmente incoerenti, ma tale errore di interpretazione ha finito per ritardare lo sviluppo delle scienze della forma-

zione, in particolare quello dell'abito e del corpo della didattica. Tale discrepanza continua talvolta ad avere una certa influenza sull'insegnamento, il quale, essendo un'attività orientata alla pratica, richiede una teoria e costruisce la conoscenza attraverso le sue revisioni sistematiche; e così facendo trascende la dicotomia tra teoria e pratica, poiché la teoria senza la pratica è vuota e la pratica senza la teoria è cieca (come sostenuto da certa tradizione filosofica).

Il processo di apprendimento è un processo a lungo termine che vede gli insegnanti lottare tutta la vita per diventare intellettualmente e professionalmente indipendenti, per imparare ad avere la capacità di assumere il controllo del proprio insegnamento e ad assumere decisioni professionali adeguate, nonché ad adattarsi ai nuovi cambiamenti in modo flessibile ed efficace in caso di necessità (Benson, 2001; Little, 1995). Inoltre, come hanno sostenuto molti studiosi che si occupano di formazione degli insegnanti, imparare a insegnare per sviluppare l'autonomia degli insegnanti è un processo dialogico che integra concettualizzazioni astratte, esperienza e azione con l'aiuto della riflessione (Kolb, 1984; Nuzzaci, 2011b; Schön, 1983; Tsui, 2003). Tale integrazione è strategica per l'apprendimento dell'insegnamento, dove un ruolo chiave svolgono la pratica riflessiva e il dialogo attraverso i quali si affrontano convinzioni ed esperienze precedenti sull'insegnamento (Conway et al., 2009). In questa direzione, la ricerca-azione può divenire uno strumento per facilitare l'apprendimento dell'insegnamento attraverso un rapporto dialogico teoria-pratica (Loiodice, 2013; 2018) che integra conoscenza, esperienza e azione in un ciclo dove la riflessione è considerata il ponte che aiuta a restringere il divario tra la cognizione, l'esame dei concetti, i principi, le esperienze e la pratica attraverso i quali gli insegnanti validano le proprie ipotesi, risolvono problemi e si adattano a nuove situazioni, ma è, allo stesso tempo, anche un mezzo per esercitare la democrazia quando nell'essere condotta con rigore metodologico rispetta i suoi destinatari (come, per esempio, quando mette in grado gli insegnanti di imparare ad ascoltare gli studenti, di scoprire cosa pensano, cosa li preoccupa e cosa ha significato per loro). Essa diviene veicolo e risorsa per il rinnovamento didattico

dall'interno quando, raccogliendo i dati che interessano un particolare aspetto del problema affrontato, i docenti imparano a rendere l'informazione acquisita condivisa tra gli interlocutori principali (studenti, colleghi, genitori, amministrativi, ecc.) per cercare di rendere accessibile la conoscenza agli allievi o per tentare di risolvere i problemi insieme ai propri colleghi. Nel fare questo e nell'utilizzare gli strumenti della ricerca-azione, gli insegnanti si impegnano in varie attività sociali incorporate nelle comunità di pratica, come quelle che si costituiscono nelle aule scolastiche, e attraverso l'interazione imparano a decostruire stereotipi, pregiudizi e idee sbagliate e a costruire e a ridefinire conoscenze e concetti con i quali pratiche e attività didattiche, socialmente e pedagogicamente mediate, diventano progressivamente elementi capaci di attivare istanze appropriate (non solo a livello locale), anche teoriche e praticamente valide, trasformando le interazioni esterne e sociali in elementi didattici interni.

Tuttavia, è altrettanto vero che, come già accennato, l'attribuzione del ruolo di ricercatore all'insegnante può sollevare alcune domande metodologiche significative che hanno a che vedere con la validità e l'affidabilità della ricerca.

La collaborazione ricercatore convenzionale e insegnante ricercatore nella ricerca-azione apre allora all'atto dell'ascolto dell'altro che non solo crea possibilità di empowerment umano, ma riduce l'emarginazione vissuta dall'insegnante e dallo studente a scuola, introduce molteplici prospettive e diversità culturali in classe, incoraggia gli attori ad assumere rischi e responsabilità e contribuisce con le loro critiche sociali al dialogo in aula. Tale forma di cooperazione nella ricerca-azione porta a rifiutare l'idea che nell'insegnamento esistano verità universali e assolute e conclusioni predeterminate e che l'apprendimento sia esclusivamente una sorta di indagine sulla "comprensione situata" che va al di là di modelli, eventi e interventi dell'istruzione collocati in precisi contesti sociali e culturali, dove agiscono numerose variabili. È solo a partire dal rifiuto di tali presupposti che la ricerca-azione può riuscire a trasformarsi in potente strumento capace di rendere i docenti decisori attivi, capaci di effettuare scelte adeguate

nell'istruzione, attingendo a competenze, conoscenze e convinzioni orientate alla pratica, personali e sensibili al contesto, nel tentativo di conoscere se stessi e gli altri. Incoraggiando gli insegnanti a combinare il pensiero critico con l'immaginazione creativa nello sforzo di entrare in rapporto con gli allievi, di comprenderli, e di imparare come scoprire nuove cose sulla realtà scolastica per risolvere problemi emergenti, li si induce a esaminare gli eventi da diverse prospettive, a valutare le idee degli allievi e dei colleghi e a sostenere la democrazia a scuola. Inoltre, fondando le attività di istruzione su una idonea valutazione e su precise evidenze, la ricerca-azione è chiamata ad esplorare le idee sottostanti che modellano i punti di vista, consentendo l'assunzione di una responsabilità collettiva e individuale per il successo formativo degli allievi sia della ricerca che della scuola. Per tale motivo, un' incisiva formazione iniziale degli insegnanti dovrebbe esporre questi ultimi a una varietà di modelli, approcci e contesti didattici, mutuati dalla ricerca, per consentirgli di indagare, analizzare criticamente e praticare l'innovazione, nonché effettuare scelte e produrre giudizi professionali informati sia dal punto di vista della conoscenza teorica che della conoscenza ed esperienza pratica, perché, come sostiene Moore (2000), non può esserci nessun modello di buon insegnamento né di buona scuola perseguendo modelli universali di sapere e di competenza, che potrebbero privare gli insegnanti della loro libertà nell'insegnamento, senza lasciare spazi di autonomia per dare luogo ad un insegnamento efficace.

Bibliografia

- Altrichter R., Posch P., & Somekh B. (1993). *Teachers investigate their work*. London: Routledge.
- Argyris C., Putnam R., & Smith D.M. (1985). *Action science*. San Francisco: Jossey Bass.
- Baldacci M. (2014). La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia. *ECPS Journal*, 9, 387-396.

- Barbier R. (1996). *La recherche action*. Paris: Anthropos (trad. it. *La ricerca azione*, Roma, Armando, 2007).
- Barbier R. (2003). Le sujet dans la recherche-action. In P. Missote & P.-M. Mesnier, *La recherche action. Une autre manière de chercher, se former, transformer* (pp. 51-67). Paris: L'Harmattan.
- Barone T., Berliner D.C., Blanchard J., Casanova U., & McGown T. (1996). A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 1108-1149). New York: Macmillan.
- Bartholomew J. (1973). The teacher as researcher - a key to innovation and change. *Hard Cheese. A Journal of Education*, 1(1), 12-22.
- Becchi E. (1992). Ricerca-azione: riflessioni su voci di dizionari, annuali, enciclopedie. *Scuola e città*, 4, 145-149.
- Becchi E. (1997). *Sperimentare nella scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Becchi E., & Vertecchi B. (a cura di). (1984). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Benson P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Biesta G. (2012). The future of teacher education: evidence, competence or wisdom? *Research on Steiner Education*, 3(1), 8-21.
- Book C.L. (1996). Professional development schools. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 194-210). New York: Macmillan.
- Borg W.R. (1965). *Educational research: an introduction*. New York: David McKay Ca., Inc.
- Bourdieu P. (1973). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Burgess R.G. (1980). Some fieldwork problems in teacher-based research. *British Educational Research Journal*, 6(2), 165-173.
- Callhoun E.F. (1994). *How to use action research in the self-renewing school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Carr W., & Kemmis S. (1986). *Becoming critical*. Lewes: Falmer.
- Cassidy C., Christie D., Coutts N., Dunn J., Sinclair C., Skinner D., & Wilson A. (2008). Building communities of educational enquiry. *Review of Education*, 34(2), 217-235.
- Catarsi E. (1995). Ricerca-azione e costruzione di saperi. In G. Genovesi (a cura), *Scienza dell'educazione e ricerca educativa* (pp. 139-159). Ferrara: Corso.
- Cochran-Smith M., & Lytle S.L. (1993) (Eds.). *Inside/outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.

- Conway, P.F., Murphy, R., Rath, A. & Hall, K. (2009). Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: a Nine-Country Cross National Study. Report Commissioned by the Teaching Council: Ireland.
- Cope E., & Gray J. (1979). Teachers as researchers: some experience of an alternative paradigm. *British Educational Research Journal*, 5(2), 237-251.
- Corey S.M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teacher College Press.
- D’Arcy P. (1994). Knocking down the Aunt Sally’s: a response to Martyn Hammersley’s “On the Teacher as Researcher”. *Educational Action Research*, 2(2), 291-294.
- Dick B. (2004). Action research literature: themes and trends. *Action Research*, 2(4), 425-444.
- Dinkelmann T. (1997). The promise of action research for critically reflective teacher education. *The Teacher Educator*, 32(4), 250-257. <http://dx.doi.org/10.1080/08878739709555151EC>, 2013).
- Elliott J. (1991a). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Elliott J. (1991b). Changing contexts for educational evaluation: the challenge for methodology. *Studies in Educational Evaluation*, 17(2-3), 215-238.
- Elliott J. (1994). Research on teachers’ knowledge and action research. *Journal of Educational Action Research*, 2(1), 133-137.
- Elliott J. (2009). Building educational theory through action research. In S. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The Sage handbook of action research* (pp. 28-38). Los Angeles: Sage.
- Elliott J., & Ebbutt D. (1985) (Eds.). *Facilitating educational action research in schools*. York: Longman.
- Elliott, Q.J., Giordan, A., & Scurati, C. (1983). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati-Boringhieri.
- Ellis V. (2011). Reenergising professional creativity from a CHAT perspective: seeing knowledge and history in practice. *Mind, Culture and Activity*, 18(2), 181-193
- Eurydice (2011a). *Teaching reading in Europe: contexts, policies and practices*. Brussels: EACEA
- Eurydice (2011b). *Mathematics in education in Europe: common challenges and national policies*. Brussels: EACEA.
- Ferrance E. (2000). *Themes in education: action research*. Providence, RI: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory.
- Ferry G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.

- Fischer J. (1981). The social work revolution. *Social Work*, 26(3), 199-207.
- Frabboni F. (1988). Per una teoria razionalistica della ricerca azione. *Scuola e città*, 8, 332-334.
- Frabboni F., & Wallnöfer, (2009). *La pedagogia tra sfide e utopia*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabutt J.M., Holter A.C., & Nuzzi R.J. (2008). *Research, action, and change: leaders reshaping Catholic schools*. Notre Dame, IN: Alliance for Catholic Education Press.
- Franco M.A.R.S. (2003). *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papyrus.
- Fueyo V., & Koorland M.A. (1997). Teacher as researcher: a synonym for professionalism. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 336-344. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487197048005003>.
- Granger G.G. (1960). *Pensée formelle et sciences de l'homme*. Paris: Aubier.
- Grundy S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* London: Falmer Press.
- Grundy S. (1994). Action research at the school level. *Educational Action Research*, 2(1), 23-38.
- Gurney M. (1989). Implementor or innovator? A teacher's challenge to the restrictive paradigm of traditional research. In P. Lomax (Ed.), *The management of change* (pp. 13-28). Clevedon: Multilingual Matters.
- Habermas J. (1987). *Knowledge and human interests*. Cambridge: Polity Press.
- Hammersley M. (1993). On the teacher as researcher. *Educational Action Research Journal*, 1(3), 425-445.
- Hensen K.T. (1996). Teachers as researchers. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (4th ed., pp. 53-66). New York: Macmillan.
- Hirst P.H. (1983) (Ed.). *Educational theory and its foundation disciplines*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hoc J.M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Holter A.C., & Frabutt J.M. (2012). Mission driven and data informed leadership. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 15(2), 253-269. <http://digitalcommons.lmu.edu/ce/vol15/iss2/10>.
- Hoyle E. (1970) Educational innovation and the role of the teacher. *Forum*, 14(2), 42-44.
- Hustler D., Cassidy A., & Cuff E.C. (1986) (Eds). *Action research in classrooms and schools*. London: Allen & Unwin.
- Johnson B.M. (1995). Why conduct action research? *Teaching and Change*, 3(1), 90-105.

- Johnson T. (1972). *Professions and power*. London: Macmillan.
- Johnson A.P. (2012). *A short guide to action research* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Kemmis S. (1988). Action research. In J.P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook* (pp. 42-49). Oxford, England: Pergamon Press.
- Kemmis S. (2006). Participatory action research and the public sphere. *Educational Action Research*, 14(4), 459-476. doi: 10.1080/09650790 600975593.
- Kemmis S., & McTaggart R. (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kidd W. (2012). Relational agency and pre-service trainee teachers: using student voice to frame teacher education pedagogy. *Management in Education*, 26(3), 120-129. doi:10.1177/0892020612445684.
- Lather P. (1986). Issues of validity in openly ideological research: between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4), 63-84. doi: 10.100 7/bf01807017.
- Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press
- Lewin K. (1952). *Field theory in social science: selected theoretical papers by Kurt Lewin*. London: Tavistock
- Little D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-182.
- Little J.W. (1981). *School success and staff development: the role of staff development in urban desegregated schools*. Boulder, CO: Center for Action Research, Inc.
- Lomax P. (1994a). Standards, criteria and the problematic of action research. *Educational Action Research*, 2(1), 113-126.
- Lomax P. (1994b). Management training for schools and colleges: evaluating an action research approach. In P. Lomax & J. Darley (1994), *Management Research in the Public Sector* (pp. 1-25). Bournemouth: Hyde Publications.
- Lomax P. (1995). Action research for professional practice. *British Journal of In-Service Education*, 21(1), 1-9.
- Lomax P. (1999). Working together for educational community through research. *Research Intelligence, BERA*, 68, 11-16.
- Lomax P., & Whitehead J. (1998). The process of improving learning through developing research-based professionalism and a dialectic-

- tic of collaboration in teaching and teacher education, 1977-1997. *Journal of In-service Education*, 24(3), 445-465.
- Loiodice (a cura di) (2018). *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione*. Quaderni di MeTis. Bari: Progedit.
- Loiodice (a cura di) (2013). *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.
- Margiotta, Teoria della formazione, Carocci, Roma, 2015.
- Losito B., & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione*. Roma: Carocci.
- Lucisano P., & Salerni A. (2004). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- McGrath I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions* (pp. 100-110). London: Longman.
- McIntyre D. (1993). Theory, theorising and reflection in initial teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 39-52). Lewes: Falmer Press.
- McNiff J. (1993). *Teaching as Learning: an action research approach*. London: Routledge.
- McNiff J., Lomax P., & Whitehead J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- McNiff J., & Whitehead J. (2000). *Action research in organisations*. London: Routledge.
- McNiff J., & Whitehead J. (2002). *Action research: principles and practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- McTaggart R. (1997) (Ed.). *Participatory action research: International contexts and consequences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Menter I., Elliot D., Hulme M., & Lewin J. (2010). *Literature review on teacher education in the 21st Century*. Edinburgh: Scottish Government.
- Mills G.E. (2011). *Action research: a guide for the teacher researcher* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Moje E.B. (2000). Changing our minds, changing our bodies: power as embodied in research relations. *Qualitative Studies in Education*, 13(1), 15-42.
- Moore A. (2000). *Teaching and learning: pedagogy, curriculum and culture*. London: Routledge Falmer.
- Moretti G. (a cura di) (2003). *Pratiche di qualità e ricerca-azione. Costruire la scuola dell'autonomia*. Roma: Anicia.
- Nigris E. (1995). Un rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazio-*

- ne. *Gli strumenti qualitativi* (pp. 164-196). Milano: Bruno Mondadori.
- Nixon J. (1981) (Ed.). *A teacher's guide to action research*. London: Grant McIntyre.
- Noffke S.E., & Stevenson R.B. (1995) (Eds.). *Educational action research: becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.
- Nuzzaci A. (2009). La riflessività nella progettazione educativa: verso una ri-concettualizzazione delle routine. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1(2/3), 59-76.
- Nuzzaci A. (2011a). Developing a Reflective Competence for a Master's Level Programme on ELearning: The Leonardo Project Reflect. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 2(4), 24-49. ISSN: 1947-3494 – EISSN: 1947-3508. doi: <http://dx.doi.org/10.4018/jdlcd.2011100103>.
- Nuzzaci A. (2011b). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educationis*, 12(3), 9-27.
- Nuzzaci A. (2011c). *Competenze riflessive tra professionalità educative e insegnamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci A. (2012). *Il Progetto REFLECT*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Nuzzaci A. (2016). Promoting and supporting the methodological skills of teachers and trainers for the successful of the teaching and the quality of the training - Scienza dell'insegnamento, formazione e competenze metodologiche degli insegnanti e dei formatori: dalla progettazione alla valutazione. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 14(3), 17-36.
- Nuzzaci A. (2017). Applicazione e analisi della Tecnica dell'Incidente Critico in alcune pratiche di ricerca sulla riflessività: possibilità e limiti. In TMRE, *Formare alla ricerca empirica in educazione*. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED – Teorie e Metodi della Ricerca Empirica in Educazione. Bologna: AlmaMater - AMS ACTA.
- Nuzzaci A. (2018). Formazione degli insegnanti e “pensiero pedagogico scientifico”: un insegnamento orientato dai “venti della ricerca” - Teacher training and “scientific pedagogical thought”: a teaching oriented by “research winds”. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 16(2), 133-155.
- Opfer V.D., & Pedder D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.

- Osterman K.F., & Kottkamp R.B. (1993). *Reflective practice for educators: improving scholling through professional development*. Newbury Park, CA: Corwin.
- Parlett M., & Hamilton D. (1977). Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes. In D. Hamilton et al. (Eds), *Beyond the numbers game: a reader in educational evaluation* (pp. 6-22). London: Macmillan.
- Perrett G. (2003). Teacher development through action research: a case study in focused action research. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2002v27n2.1>.
- Pine G.J. (1981). *Collaborative action research: the integration of research and service*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Detroit, MI.
- Postic M., & De Ketele J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Pourtois J. (1984). La 'ricerca-azione' in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 134-155). Milano: Franco Angeli.
- Pourtois J.P., Desmet H., Lahaye L. (1993). La pratica interattiva della ricerca e dell'azione nelle scienze umane. In C. Scurati, G. Zanniello, (a cura di), *La ricerca azione* (pp. 83-99). Napoli: Tecnodid.
- Reason P., & Bradbury H. (2008) (Eds.). *Sage handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Rudduck J. (1985). Teacher research and research-based teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 11(3), 281-289.
- Rudduck J. (1987). Teacher research, action research, teacher inquiry: what in a name? In J. Rudduck, D. Hopkins, J. Sanger & P. Lincoln (Eds.), *Collaborative inquiry and information skills*. British Library research paper 16. Boston Spa: British Library.
- Schmuck R.A. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: IRI/Skylight Training and Publishing.
- Schön D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Scurati C., & Zanniello, G. (1993). *La ricerca-azione. Contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid.
- Stenhouse L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29(2), 103-114.

- Stringer E.T. (2004). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merril/Prentice Hall.
- Tochon F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours? *Revue Française de Pédagogie*, 86, 23-33.
- Tomlinson C.A. (1995). Action research and practical inquiry: an overview and an invitation to teachers of gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(4), 467-484. <http://dx.doi.org/10.1177/016235329501800407>.
- Watts H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6(2), 118-127.
- Wells G. (1994) (Ed.). *Changing schools from within: creating communities of inquiry*. Toronto, Portsmouth NH: OISE Press, Heinemann.
- Whyte W.F. (1995). Encounters with participatory action research. *Qualitative Sociology*, 18(3), 289-299.
- Whitehead J. (1993). *The growth of educational knowledge: creating your own living educational theories*. Bournemouth: Hyde Publications.
- Whitehead J. (2009). Generating living theory and understanding in action research studies. *Action Research*, 7(1), 85-99.
- Whitehead J. (2017). Practice and theory in action research: living-theories as frameworks for action. In L.L. Rowell, C.D. Bruce, J.M. Shosh, & M.M. Riel (eds.), *Palgrave international handbook of action research* (pp. 387-401). New York, USA: Palgrave Macmillan.
- Zanniello G. (2004). *Lo statuto della ricerca-azione*. Rimini: IRRE Emilia-Romagna.